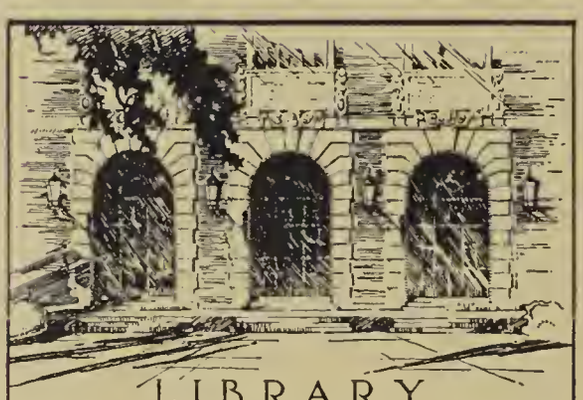
370.943
M57w

S. Anderson
Tab 80-



LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF ILLINOIS

Aron Library
1913

370.943
M57w

Wesen und Einfluß

der

philanthropischen Schule.

Historisch-pädagogische Studie

von

Adolf Meuser.
G. F. D. H.

Mannheim.
Verlag von J. Bensheimer.
1880.

370.943
M57w

30 Aug. 41 Hannover

Seinem verehrten, um die Förderung der Wissenschaft
hochverdienten Lehrer und Freund, Herrn Rector

Dr. Friedrich Wilhelm Fricke

in Wiesbaden,

Meister des „Freien deutschen Hochstifts“ u. s. w,

in aufrichtiger Hochachtung und dankbarer Liebe

gewidmet vom

Verfasser.

307080

Vorwort.

Die Ausführungen des Themas dieser Brochüre werden ihre Gegner haben, namentlich in jenen Kreisen, die dem Fortschritte im allgemeinen und dem pädagogischen Aufschwung im besonderen abhold sind.

Ich weiß das, weiß auch, daß unsere Zeit, in der sich Viele nach den glaubensvollen Ansichten des Mittelalters zurücksehnen, meiner Arbeit in hohem Grade ungünstig ist. Dies jedoch darf mich nicht abhalten, sie der Oeffentlichkeit zu übergeben.

Die liberalen Ideen verlieren nicht an ihrer Wahrheit, auch nicht an ihrer weltbewegenden Kraft, wenn sie von den widerstreitenden Interessen und feierlichen Stimmungen und Strömungen des Tages in ihrer Wirksamkeit bedroht werden.

Wie die Sonne am Himmel bleibt, wenngleich die aus der Erde und den Gewässern aufsteigenden Nebel sie für einige Zeit verhüllen, so wird auch eine gerechte Würdigung Basedows und der philanthropischen Schule trotz befangener Vorurtheile von gewissen Seiten, seien sie religiöser oder pädagogischer Natur, die sich ihr entgegenstellen, schließlich siegreich durchdringen.

Dazu möge auch meine Schrift ihr Scherflein beitragen, indem sie den Ursprung und das Wesen des Philanthropinismus klarer zu legen und dessen Einfluß auf die neueren pädagogischen Bestrebungen und Versuche fördern zu helfen sucht. Eine erschöpfende Behandlung des Themas beabsichtigte ich jedoch keineswegs.

Mag Basedow noch so sehr Mensch und in menschlichen Unzulänglichkeiten befangen gewesen sein — was sterblich an ihm war, — — es ist dahin. Hier soll nur sein unsterbliches Theil Würdigung finden und neues Leben in neuer Gestalt gewinnen. Wohl konnte Basedow mit Recht von sich sagen: „Homo sum; humani nihil a me alienum puto."

Eine Anerkennung Basedows ist aber durchaus nicht ein „pädagogischer Anachronismus", wie man neuerdings behauptet hat; denn die Bekämpfung ungerechter Urtheile und die Aufhellung der Wahrheit muß ja immerdar als zeitgemäß erscheinen.

Männer von Wissen und Gewissen werden daher alle schriftstellerischen Falschmünzereien, wie sie sich über den Philanthropinismus und den Stifter desselben heutzutage in der pädagogischen Literatur wieder breit machen, reactionären Ignoranten und egoistischen Speculanten überlassen. Sie können dies umsomehr, als die Philanthropen — und unter ihnen vorzüglich Basedow — von jedem ehrlichen, unparteiischen Forscher jener kleinen Minderheit der Sehenden zugezählt werden müssen, die eine Kette bilden, welche durch die Weltalter läuft und den Fortschritt der Menschheit kennzeichnet. —

Irrte ich da oder dort, so irrte ich cum Platone. Um so dankbarer werde ich für etwaige begründete Ausstellungen und wissenschaftliche Einsprüche sein.

Mannheim, Weihnachten 1879.

Der Verfasser.

„Die Thaten schlechter Menschen bringen nur zeitweilige Uebel hervor, die Thaten guter nur zeitweiliges Gutes. Aber die Entdeckungen großer Männer verlassen uns nie, sie sind unsterblich."

Diese Worte Buckle's „History of civilisation" entlehnt, rufen die Namen großer Männer auf, deren Geschichte typisch ist für die Geschichte des Gedankens, und deren Leistungen Klios strenger Griffel mit flammenden Zeichen auf nie alternde Denkmäler eingegraben hat, ihnen zu immerbleibender Ehre und ewigem Nachruhm, uns zur Belehrung und zum aufopfernden Beispiel; — sie sind ein Mahnruf an jeden Freund der Menschheit, nicht immer vorwärts, sondern auch zuweilen rückwärts zu schauen und derer zu gedenken, welche das große Werk der Culturentwickelung epochemachend förderten und deren Geist noch unter uns fortlebt und wirkt, während ihr Andenken in dem Strom der Zeiten zu verschwimmen droht.

Die Geschichte bewahrt nur große Tage und glänzende Namen. Während das Dasein des gewöhnlichen Mannes durch den Tod rasch bis auf die letzten Spuren getilgt wird, entfaltet sich dasselbe bei der historischen Persönlichkeit erst nach dem Tode zu seiner ganzen Kraft und Herrlichkeit. Der Geist des großen Mannes arbeitet noch mit an dem Culturzweck der Menschheit Jahrhunderte und Jahrtausende, nachdem seine Asche längst in alle Winde zerstreut ist. Homer, Plato, Aristoteles, Dante, Shakespeare — sie alle stehen heute noch mitten unter uns in lebendiger, ungeschwächter, ja gesteigerter Kraft — sie haben gesungen, gedacht, gehandelt für die ganze Menschheit.

Und liegt nicht in diesem Nachwirken eines gehaltreichen Daseins auf die Mit- und Nachwelt die Sicherung und der Fortschritt unserer gesammten Cultur? Jede Gegenwart arbeitet mit den Erfahrungen, dem materiellen und geistigen Kapital der Vergangenheit. Nichts geht verloren in dem großen Organismus der Welt, weder in der sinnlichen, noch in der geistigen. Kein großer Geist ist jemals durch Generatio spontanea entstanden: zu ihm hinan führten immer dichte Reihen anbahnender Vorläufer. So sehr auch epochemachende wissenschaftliche Leistungen individuell bleiben, so unlöslich sind sie doch in diese Kette verflochten. Ein Kepler stellt sich auf die Schultern eines Galilei, ein Newton auf die eines Keplers, Luther wird durch Huß begreiflich; Rousseau beruft sich auf Locke, Comenius lehnt sich an Baco an.

Ueberall besteht ein organischer Zusammenhang unter den unsterblichen Ideen, mit denen ein Jahrhundert das andere begrüßt. Das gilt von allen Gebieten des Lebens und der Wissenschaft, gilt also auch von dem Gebiete der Pädagogik. Auch hier begegnet sich Altes und Neues. Wie ein rother Faden durchziehen die großen pädagogischen Principien alle auf einander folgende Jahrhunderte; sie zeigen sich in den verschiedenartigsten erzieherischen Theorien, wie in den zahlreichen traditionellen Regeln der Erfahrung aus der pädagogischen Praxis, und es bedarf nur einer planmäßigen Zusammenfassung aller dieser Grundprinzipien, um aus dem reichen Schatz der pädagogischen Vergangenheit heraus das Gesammtwerk mit fruchtbarem Arbeitserfolge weiterzuführen. Wir gedenken hier der bedeutsamen Mahnung Kants, das Erziehungswerk zu einer zusammenhängenden Thätigkeit, zu einem wirklichen „Studium" zu gestalten im Lichte centraler „Ideen", von denen aus das Einzelne erst sein sachgemäßes Recht im Ganzen und seine erfolgreiche Bedeutung für das Ganze erhalte.

Wie es ohnedies Bedürfniß jedes Gebildeten ist, mit seinen Gedanken die Vergangenheit aufzusuchen und in ihr sinnend zu verweilen, um die verschiedenen menschlichen Zustände und gesellschaftlichen Ordnungen prüfend zu vergleichen, durch welche nicht nur

sein Volk, sondern die gesammte, geschichtlich beglaubigte Menschheit sich bis zur Gegenwart emporgerungen hat, so wird für den Pädagogen,*) für den Erzieher und Lehrer des Volkes, den Förderer der Cultur, dieses Zurückschauen auf die Entwickelung der Menschheitsgeschichte, dieses Leben in der Geschichte der Ideen, dieser historische Sinn, die conditio sine qua non, das verpflichtende Muß. Denn in der Entwickelung der Ideen spiegelt sich die Entwickelung des Einzelwesens.

Die Geschichte derselben indeß beschreibt, hier wie dort, keine gerade Linie,und wie die Entfaltung von Stufe zu Stufe im Großen sich als eine vielfach gewundene Curve darstellt, so ist auch die stufenmäßige Entfaltung des einzelnen Lebens eine Bewegung im Zickzack. Wie dort Stillstand, Rückgang, Fortgang, Action und Reaction fortwährend mit einander nach unabänderlichem Gesetze wechseln, so begegnen wir hier gleichfalls dem Laufe eines ununterbrochen sich krümmenden Stromes. Dort, wie hier, aber bleibt uns der Triumph, daß der Lauf die aufsteigende Richtung festhält, wie der schraubenartig sich emporwindende Weg um und auf eine steile Bergeshöhe.

Das Amt des Unterrichts, der Erziehung, ist das älteste in der Geschichte der Thatsachen. In grauester Vorzeit schon finden wir die Weisesten und Besten unseres Geschlechtes — mitunter unbewußt — für die Bildung und Unterweisung thätig. Ob es der Hausvater gewesen oder der Prophet, der Priester, der Philosoph, der Rhetor — der Name ändert nichts an der Sache. Immer und bei allen war es dieselbe handelnde Kraft, derselbe Gegenstand, derselbe Zweck im Allgemeinen. Im gleichen Maße

---

*) „Aus der Verwirrung der Gegenwart in die Vergangenheit, wie in eine ältere Heimath einzukehren, ist — sagt Cramer — so sehr Bedürfniß, wie beim Alter der Jugend zu gedenken. Dieser Rückblick ist die Unschuldswelt der Kindheit, ist das seligste Kleinod, das den Menschen in's Erdenleben zur Mitgabe wurde. Aber die Geschichte der Erziehung gewährt uns dieses Kleinod in zweifacher Gestalt, sie ist das Anschauen einer zweifachen Unschuldswelt, einer schlummernden Kindheit; mit ihr und durch sie badet sich der Mensch im verjüngenden See der Vergangenheit."

interessant wie belehrend aber bleibt dabei für den Denker, den Förderer und Wegweiser, den Pfadsucher das „Wie", die Methode dieser Männer der Vorzeit, der Weg, welchen sie wählten, die Art und Weise der Ueberleitung ihres persönlichen Lebens und Wesens in ein fremdes Leben, in ein fremdes Sein.

Die bildendste Seite der Weltgeschichte, die Geschichte der Erziehung: der planmäßigen Einwirkung auf die Entwickelung der Menschheit, hat darum einerseits darzustellen, wie sämmtliche hervorragenden Culturmittel vom Anfange der Geschichte an ihren Einfluß auf die Entwickelung der ganzen Menschheit oder einzelner Völker ausgeübt, — andererseits die einzelnen Entwickelungsstufen zu verzeichnen, welche das Menschengeschlecht oder einzelne Völkerfamilien durchlaufen haben. —

Analog der Aufgabe der Erziehung: „den Mikrokosmos des einzelnen Menschen demselben Ziele entgegen zu führen, dem der Makrokosmos der ganzen Menschheit zueilt", bietet uns die Geschichte der Pädagogik die culturell merkwürdige Thatsache, daß jeder große Schritt nach vorwärts in der Entwickelungsgeschichte der Menschheit von einer bedeutenden Veränderung, ja prinzipiellen Umgestaltung in der Art der Erziehung begleitet ist; und daß wiederum die epochemachenden Neuformirungen, Umwälzungen, wie sie uns die Weltgeschichte zeigt, nur die Consequenzen der Veränderungen sind, welche sich auf dem Gebiete des geistigen Lebens vollzogen haben.

Ein Denker wie John Locke konnte durch einen unscheinbaren Satz den Grund zu einer Gedankenbewegung legen, welche den Zusammenbruch der mittelalterlichen Weltanschauung bedeutete und die heute noch nicht abgeschlossen ist; ein Gibbon, ein Shaftesbury und Bolingbroke konnten erfolgreich den Grundlagen einer herrschaftstrotzigen Weltauffassung den Kampf anbieten und ein David Hume durch seinen kritischen Skepticismus den ganzen Bestand des traditionellen Wissens in Frage stellen, der epochemachenden Gedankenarbeit eines Kant gar nicht zu gedenken.

Soweit die bis heute vorliegenden wissenschaftlichen Arbeiten diesen geistigen Zusammenhang aufdecken, erscheinen uns die

pädagogischen Ideen bedingt durch die allgemeine Entwickelung der Kultur, sowie durch die allgemeinen socialen Zustände in den verschiedenen Jahrhunderten. Immer hatten sie einen socialen Zug zur Folie, der die Geister aus der Nothwendigkeit ihrer Natur herauszwang, neue Bahnen für die Zukunft zu schaffen und neue Ideale zu construiren.

Die Erziehungsgeschichte ist daher auch kurzweg die Geschichte der Cultur, des Fortschritts, der Humanität.

Diese einleitenden Worte dienen vielleicht zu unserer Rechtfertigung, wenn wir aus der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik eine Epoche herausgreifen, die für die Entwickelung der Erziehungswissenschaft von hoher Bedeutung erscheinen muß. Wir werden bei unserm Unternehmen bestrebt sein, das Wesen und das Wollen der philanthropischen Schule von Neuem — und wie wir meinen, sorgfältiger, als es bisher geschehen — zu untersuchen und für diese Untersuchung jenes objectiv freie Gepräge zu gewinnen trachten, das wir für jede wissenschaftliche Forschung als nothwendig erachten. Gerade in dieser Beziehung, däucht es uns, hat sich die speciell pädagogische Geschichtschreibung noch viel Verdienst aufgespart. Es ist ihr bis heute nicht immer gelungen, jeden neuen, culturell bedeutsamen Versuch zum Emporstreben, auch wenn er als Ganzes mißlang, leidenschaftslos zu würdigen. Einzelnes ward auch durch halbmißlungene Versuche, Anläufe und Ausführungen doch immer gefördert, nicht selten zu stolzer Blüte gebracht. Die Einseitigkeit, das Extreme solcher Erscheinungen, darf nicht zugleich zu einseitiger Beurtheilung verleiten. Jeder große Geist wurzelt in seiner gewaltigen Eigenart. Größe aber ist nur ein anderer Ausdruck für Einseitigkeit, insofern Einseitigkeit in einem gewissen Maße unabweisliches Gebot für das handelnde Leben ist. Der Einzelne, und sei er ein Genie, ist beschränkt; was er bietet, bedarf wiederum kritischer Erwägung, bedarf der Berichtigung, der Ergänzung, des Ausbaues. Wir wissen heute, daß schon Rabelais sowohl wie dessen Landsmann Montaigne das anschauliche Lehrverfahren gefordert haben. Wir wissen heute, daß der Lieblingsgedanke Rousseau's vom Urzustande der Menschen

im Original schon ein Jahrhundert vorher existirt hat für englische und deutsche Denker. Rousseau selbst zeigt auf Defoe, wenn er als Lobredner des Robinson auftritt; der Vergleich dieses Romans aber mit dem ältesten deutschen Roman, dem „Simplicissimus", führt zurück auf Grimmelshausen.

Sind also immerhin die Heroen des Geistes auch nicht blos als das Produkt ihres Jahrhunderts, sondern zugleich als dessen Potenz aufzufassen, so bleiben sie darum doch noch Menschen und als solche die Kinder ihrer Zeit, bedingt durch ihre Umgebung sowohl wie durch ihre Vorzeit. Einen Geist, der durch seine Eigenart imponirt, erklären wollen, ohne den Geist seines Jahrhunderts, hieße die Koralle erklären ohne die Bank, auf welcher sie gewachsen ist.

Aus dem Gesichtspunkt dieser Thatsache stellt sich uns ungesucht die Aufgabe, jene Zeit in unsere Untersuchung zu ziehen, die vor dem Stifter des Philanthropinismus, vor Basedow, liegt. Es soll in aller Kürze, im Umrisse, geschehen.

Als Basedow auf den pädagogischen Schauplatz trat, waren Unnatur und Caricatur in der Jugenderziehung des Hauses, Wortseuche, Gedächtnißfolter und Stockregiment in den Schulen wie zu einer chronischen Krankheitserscheinung herangewachsen, deren Wurzeln sich bis in die Zeiten der Kirchenreformation verfolgen lassen.

Nach dem Tode Luthers schon und seines gelehrten, milderen Kampfgenossen Melanchthon war allmählig das Reformwerk des Glaubens erlahmt und im 17. Jahrh. zu einer Orthodoxie erstarrt, die in ihren Satzungen die menschliche Vernunft verletzen mußte. Die Orthodoxie betrachtete sich als Kirche und wurde in dieser Form eine Gefahr, ein Hemmschuh für das echt religiöse Leben. Wir dürfen kurz sein: die Geschichte der christlichen protestantischen Orthodoxie ist die Geschichte des Martyriums der menschlichen Vernunft. Die Orthodoxie wußte auch die Schulen in ihren Dienst zu zwingen, wodurch diese, kaum aufgeblüht, zum Stillstand und damit zum Rückgang verurtheilt wurden.

Inzwischen aber hatte die katholische Kirche die Nothwendigkeit erkannt, ihr Schulwesen zu verbessern. Dies geschah durch

die mit großer Weltklugheit ausgerüsteten, raffinirt denkenden und handelnden Jünger Loyolas, konnte jedoch zu keinem wahrhaft pädagogischen Ziele führen, da sie die Schule nur als Mittel zu ihren Zwecken ansahen.

Der Jesuitismus, klar und konsequent in seinen Gedanken und principiell in seinem Wesen, unterwarf sich die Erziehung aus taktischen Gründen: für ihn war dieselbe ein Object herrschsüchtiger Politik. Zu dem Ende erfand er eine eigene Pädagogik und wußte diese nach Seite ihrer wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Erscheinung in das intimste Verhältniß zu setzen zu seinem politischen Egoismus. Die Schulen wurden die strategische Basis, von der aus er politisch operirte. Hatte Luther das Studium der alten Classiker als unentbehrlich zur Förderung der evangelischen Freiheit erkannt und empfohlen,*) so durften die Jesuiten hierin nicht zurückbleiben. Sie legten also ebenfalls den Schwerpunkt der Erziehung auf humanistische und klassische Bildung. War es aber Luther um die Sache selbst zu thun gewesen, so begnügten sich die Jesuiten lediglich mit der Form, dem Schein.**) Man stach Silben, man sprach von alter Grammatik, man prägte lange Reden über Zeitwörter ꝛc. ein***); aber der Blick des Schülers ward nicht entschleiert, ihm ward kein Schimmer von jenem Sternenlichte der griechischen und römischen Schriftsteller sichtbar, das uns aus der Nacht der Vergangenheit

---

*) Luther sagt (Luthers Werke): „So lieb uns das Evangelium ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten. Denn wir werden das Evangelium nicht wohl erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darin das Messer des Geistes steckt, der Schrein, darin man das Kleinod trägt, das Gefäß, darin man diesen Trank fasset" — u. s. w.

**) Dies war im Wesen des Jesuitismus begründet. E. Anhalt — Darstellung des Erziehungswesens im Zusammenhange mit der Allg. Culturgeschichte — Jena 1846 — sagt S. 94: . . . . „Das Scheinwesen wurde im Jesuitismus zur bewußten Lüge. Die Jesuiten wollten die Herrschaft der Kirche und geistige Unfreiheit, und zu diesem Zwecke, den sie mit eben so großer Consequenz als Klugheit verfolgten, war ihnen die Wissenschaft, die religiöse und künstliche Begeisterung, ja die Begeisterung für die Freiheit selbst nur Mittel."

***) Durch einen genau geregelten Mechanismus brachten sie es dahin,

zuleuchtet. Mit Absicht bot der Jesuitismus dürre, blutlose Begriffe: die Methode des Mechanismus in der Erziehung bildete den Mittelpunkt seines Machtkreises*). —

Das Erstarren im Buchstaben nach Luther und das geisttödtende Theologengezänk einerseits, die raffinirte Menschendressur der rastlos wirkenden Jesuiten andererseits hatten zur Folge, daß die Unwissenheit im Volke und die damit korrespondirende Rohheit des Gemüthes im entsprechenden Verhältnisse wuchsen. Doch war vielleicht dies nur die von Hegel entdeckte „List der Idee"; denn diese geistige und moralische Verwahrlosung rief das laute Verlangen nach einem Umschwunge wach. Und er kam, der so nothwendige Umschwung. Man mag über die Weltflucht und Askese des Pietismus urtheilen, wie man will, der Ruhm bleibt ihm, zuerst mit Erfolg eingegriffen und den Orthodoxismus in ein lebendiges Christenthum verwandelt, die Religion wieder zur Herzenssache gemacht zu haben.

Der Stifter des Pietismus war bekanntlich Philipp Jakob Spener (1635—1705), sein eifriger Anhänger, der edle August

---

daß, durch ihre Scheinerfolge irre geführt, selbst protestantische Schulmänner und Gelehrte ihnen Lob spendeten:

Sturm, — geb. 1507 zu Schleiden i. d. Eifel, von 1538—1583 Rector des Gymnasiums in Straßburg, gest. 1589, — welcher die Aufgabe der Schulbildung in Frömmigkeit, Kenntnisse und Kunst der Rede (sapiens et eloquens pietas) auffaßte, ist der Repräsentant der im 16. Jhrh. sich breitmachenden prot. Wortgelehrsamkeit und, wie ihn Dr. Riecke in seiner „Erziehungslehre" — (Stuttgart 1874) — nennt, der Vertreter der „verbalklassischen Methode." Sturm sagt: „Ich freue mich, daß die Jesuiten unsere Sache fördern, indem sie die Wissenschaft kultiviren, denn ich habe gesehen, welche Schriftsteller sie erklären und welche Methode sie befolgen, die von der unsrigen so wenig abweicht, daß es scheint, als hätten sie aus unserer Quelle geschöpft."

Baco von Verulam: „Was die Pädagogik anbelangt, so wäre es am kürzesten zu erklären: „Nimm an den Schulen der Jesuiten ein Beispiel, denn bessere existiren nicht."

*) Man vergl. den „Lehrplan des Jesuitengenerals Claudius Aquaviva (zu Ende des 16. Jhrh.), welcher 1599 unter dem Titel: Ratio et institutio studiorum societatis Jesu erschien und heute noch in Geltung ist; ferner: „der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan." Landshut 1833.

Hermann Francke (1663—1727), der Stifter der pietistischen Francke'schen Schule.*)

Die Francke'sche Schule erklärte vor allem dem sprachlichen Formelwesen den Krieg, betrachtete den Unterricht nur als einen Zweig des Erziehungsgeschäftes, postulirte die Religion als den Mittelpunkt der Erziehung und hielt sich treu zum Evangelium. In der Verwaltung trennte sie die Volksschule von den andern Schulen, führte in jene die Realien ein und war bemüht, würdige Volkslehrer heranzubilden**)

Nach dem Tode Francke's jedoch artete seine Schule aus: der Religionsunterricht ward ihr das Einzige, womit sich die Erziehung zu befassen hatte; die dunkelsten Stellen der Bibel wurden mit Vorliebe im Unterrichte verwerthet und das kirchliche Lehrsystem ohne Erklärung den Schülern beigebracht, — kurz, sie wurde von einem so einseitigen, kirchlichen Eifer übermannt und in Fesseln gehalten, daß sie gegen den Gebrauch der Classiker in den Gymnasien ankämpfte und dafür die Lectüre des biblischen Urtextes forderte. Gefühlsschwärmerei, Werkheiligkeit, Sektirerei und frömmelnde Weltflucht wurden auf Kosten des Verstandes cultivirt; von dem Geiste Franckes blieb kaum noch eine Spur übrig. Zudem muß man in dem Umstande, daß die alten Classiker nur theilweise, nur zum speciellen Zwecke der practischen Befähigung für den Gelehrtenstand, also lediglich der Sprache, nicht des Inhaltes wegen gelesen wurden, weil man fürchtete, den heidnischen Geist in die Jugend zu verpflanzen, — daß man

---

*) Genannt muß hier werden Herzog Ernst I. von Gotha, der Fromme, welcher ein ganz besonderes Interesse für die Verbesserung der Erziehung und des Schulwesens bekundete und bethätigte. In richtiger Erkenntniß der Sachlage wollte er die Verbesserung der Generation bei der Jugend anfangen, und seine zum Theil realisirten Pläne umfaßten alle Stände. — S. Gelke: „Herzog Ernst I. als Mensch und Regent." Gotha 1840. S. „Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern zusammengestellt von Aug. Schorn." 6. Auflage — Leipzig 1878 — S. 122 ff., ferner „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" von A. H. Niemeyer. Reutlingen, Verlag der Enßlin'schen Buchhdlg. 1832 — S. 447.

**) S. „Franckens Stiftungen." Halle 1792—1798.

sich also mit Chrestomathien behalf und die alten Sprachen aus den Schriften der Kirchenväter erlernte, — eine eigenartige Uebereinstimmung der pietistischen Schule mit der „Jesuitenschule" erblicken.*)

Vom Standpunkte der zusammenfassenden Kritik aus darf daher gesagt werden, daß es der Francke'schen Schule nicht gelungen ist, einen „neuen gewissen Geist" in das damals erstarrte Schulwesen und Christenthum hineinzupflanzen. Schwarz, der als pädagogischer Geschichtschreiber vom objektiven Standpunkte aus „Keinem zu Liebe und keinem zu Leide" urtheilte, sagt:**) „Francke war nicht genug in die Natur der Jugend und die Entwickelung des kindlichen Gemüthes eingedrungen, und auch ihn hielt manches Hergebrachte zu fest. Daher gab es bald, besonders nach seinem Tode, innere Unwahrheit statt freier Ausbildung, Kopfhängerei und Heuchelei statt Frohsinnes und Frömmigkeit, Schulwitz statt Lebensweisheit und geheimes Verderben unter der erzwungenen Stille und äußerlichen Ordnung. So wie ja auch bei vielen Erwachsenen der Pietismus zur abgeschmackten Affektion wurde, und die schönen Ideen der Geistesmänner, wie Spener und Francke, in Zerrbilder verwandelte."

Das traurigste Bild jener Zeit indeß bot der Volksunterricht, wenn man überhaupt „Unterricht" sagen darf. Volksunterricht war nur ein anderer Ausdruck geworden für mechanisches Einüben der nothwendigsten Schulfertigkeiten, des Lesens, des Schreibens, des Rechnens und für das Auswendiglernen der Katechismusbehauptungen. Bildung des Geistes, Weckung und Entwickelung der moralischen Kräfte —

---

*) Francke hatte doch noch, trotz seines weltflüchtigen Pietismus, den Bedürfnissen des weltlichen Lebens wenigstens insofern Rechnung getragen, als er die praktische Anregung zur Aufnahme der Realien und zur Gründung der Realschulen gab, und sich bei ihm sogar die ersten Keime der Idee Fröbels regten, die Erziehung der Jugend zur Arbeit mit der Hand, wie sie das Leben fordert, schon früh zu beginnen.

**) Schwarz, „Geschichte der Erziehung" — II. Auflage. Leipzig 1829, Bd. 2, S. 426.

das waren ihm völlig fremde Dinge. Stand es nun aber um die „Volksschule" schlecht, so stand es um die „lateinischen Schulen" nicht besser. Aufgesucht von Söhnen, deren Eltern in ihnen den künftigen Gelehrten sahen, war der Unterricht in diesen Anstalten nichts anderes als bloße Gedächtnißkultur, als lebloser, geisttödtender Wortkram. Ein naturgemäß anschaulicher, geistweckender Unterricht mangelte auch vollständig hier; die mechanisch angeeigneten Sprachkenntnisse waren die Paradepferde, deren Sprünge namentlich die Eltern über die „wahre Bildung" ihrer Kinder bethörten; die Sachkenntnisse (Realien) wurden, wenn sie sich auf dem Lehrplan befanden, mehr als stiefmütterlich behandelt, — sie bildeten das verkümmerte Aschenbrödel. Erziehung vollends war jenen Schulen völlig fremd, da fast ausschließlich engherzige Pedanten in ihnen wirkten.

Rabener, der bekannte Satiriker, läßt einen jungen Studenten sagen: „Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, die Redekunst und die Logik, das sind Wissenschaften, worauf ich mich mit einem unersättlichen Fleiße und mit Ausschließung aller andern gelegt habe. Ist es nicht kläglich, daß man die Jugend zur Erlernung der Geschichte anhält? Dieses vermehrt ihre leichtsinnige Neugierigkeit, zu der sie ohnedem mehr als zu geneigt ist. Wozu die Geographie und die zugehörigen Wissenschaften nützen, das kann ich nicht einsehen. Ich habe den Weg von der Schule nach meiner Heimath gewußt und ich will ihn auch ohne Geographie nach Leipzig finden." Treffender konnte jene kurzsichtige Pedanterie nicht gekennzeichnet werden.

„Deutsch zu lernen klingt gar lächerlich. Unser Thorwärter in der Schule konnte gutes Deutsch reden, ungeachtet er nie in die Lehrstunden kam, und meine Mutter verstand mich allemal, wenn ich um Geld schrieb."

Noch trostloser sah es in Bezug auf Erziehung und Bildung bei den Kindern höherer und höchster Stände aus, die sie durch Hofmeister, welche nur höchst selten die nothwendigsten Eigenschaften eines Erziehers besaßen, dressiren ließen.

Der bereits citirte Rabener zeigt uns ein Spiegelbild dieser Erziehung und Bildung in dem „Schreiben eines von Adel an einen Professor, in welchem einen guten Hofmeister zu wählen, gebeten und gesagt wird, was man von ihm für Fähigkeiten verlange" und in der „Antwort des Professors nebst zwei Taxen von einem geschickten und elf ungeschickten Hofmeistern."*)

Auch Nikolai persiflirt jene hinkende, pedantische Erziehungsweise in seinem Romane „Geschichte eines dicken Mannes" (Berlin 1792 — 2 Bände), in welchem wir eine interessante Schilderung des Erziehungswesens damaliger Zeit finden; — er sagt über die Jugend seines Helden Folgendes: „Es hatte sich in Vaals ein ältlicher Candidat der Theologie eingefunden, welcher nach manchen Wanderungen sich daselbst als Schulmeister setzte, um den deutsch-holländischen Kindern zu ihrem Fortkommen in dieser Welt die lateinische Sprache und zu ihrem Wohle in der künftigen Welt den ganzen Inhalt von Braunii oecomia foederum s. systema theologiae didacticae beizubringen . . . . . Anselmino hatte construirt, exponirt, analysirt, Phrases ausgezogen, lateinische Reden gehalten und lateinische Verse gemacht. Er hatte sogar etwas von den römischen Alterthümern gelernt und wußte wie die Consuln und Aedilen gewählt werden, doch nicht, ob sie etwas in Vaals zu befehlen hatten. Denn warum sollten Kinder in gelehrten Schulen mit der Verfassung des Vaterlandes bekannt gemacht werden, da diese zu wissen keine Gelehrsamkeit ist? Dagegen hatte Anselmino einen guten Begriff von den Sätzen der dortrechtischen Synode. — — — Er war nun der Erste in der Schule; und der alte Candidat erklärte, daß er ihn weiter nichts lehren könne: er möchte dann etwa mit dem Knaben, ehe dieser nach der Universität ginge, des Ruarus Andala Logik durchnehmen, wovon er sich selbst noch etwas erinnere. Er schlug daher vor, unser dickes Männchen von gelehrten Leuten examiniren zu lassen, damit die Eltern sehen sollten, wie geschickt

---

*) S. S. 68 d. Abhandlung.

der Knabe sei. Es wurden also einige holländische Domine aus der Nachbarschaft zusammengebeten, und nachdem sie gut zu Mittag gegessen hatten, ward Anselmino examinirt. Er exponirte, analysirte und perorirte ohne Anstoß, beantwortete im besten Schullatein alle Fragen aus Braunii theologia didactica, und alle Examinatoren sagten einstimmig, nie habe noch ein Knabe von so zartem Alter so gelehrte Antworten gegeben." — —

Diese allgemeine Abirrung von einer ursprünglich relativ gesunden Idee zu Excentricitäten bedenklichster Art concentrirt sich in dem damaligen Repräsentanten und Haupt der mystischen Partei, in dem doppelseitigen Lavater. Dieser Mann, der das Christenthum in seiner vorzugsweise auf das praktisch Gute gerichteten Tendenz gründlich mißkannte, wurde von dem „ehrlichen, gründlichen, bescheidenen und fleißigen Forscher" Mendelssohn, — „der namentlich die Philosophie nicht blos aus der Schule in's Leben zurückzuführen suchte und sie zugleich in eine würdige und verständliche Sprache zu fassen wußte, sondern auch viel dazu beitrug, daß in Deutschland die französische Philosophie einem tieferen Denken und besseren Theorien Platz machte,"*) — schlagend abgefertigt, dadurch aber gleichzeitig berühmt gemacht, indem ihn fortan die Orthodoxen und Schwärmer für ihren Patriarchen für einen „Unfehlbaren" proclamirten. Das war eben wieder die „List der Idee". Denn gerade diese überschwengliche Verehrung drängte andererseits die Aufmerksamkeit auf eine Erziehungsidee, die revolutionär in das geistlose Erziehungswesen eingriff, und die noch für unsere Tage von hoher Bedeutung geblieben ist.

Hier ist es, wo sich unser Blick auf Basedow richtet. Wie mit einem Schlage war er die Parole des Tages geworden, und mit ihm die philanthropische Schule, zu deren Ideen sich auffälliger Weise Lavater bekannte. Wie jedoch, um mit Schiller zu sprechen, „alles Menschliche erst werden, wachsen und reifen muß, und von Gestalt zu Gestalt es die bildende Zeit führt," so stellt sich auch Basedow nur als

*) Vgl. Schlossers Weltgesch., Bd. XIV., S. 534 u. 535, S. 558 u. 559.

Glied in der Kette vorausgegangener Größen und ihrer Ideen dar, denn in Wirklichkeit förderte und realisirte er längst bekannte Ideen, die ihrer Zeit auf unbesiegbare Widersprüche gestoßen und scheinbar spurlos verschwunden waren, thatsächlich aber nur der Zeit harrten, in welcher sie sich erfüllen sollten. Denn obwohl die Gedanken mächtiger sind, als die Menschen, braucht doch nach Castellar, dem großen Spanier, eine Idee hundert Jahre, bis sie Gestaltung gewinnt.

Ehe sie sich Bahn bricht oder auch nur geduldet wird, verstreicht eine lange Zeit; noch mehr Jahre aber gehen dahin, bis sie Fleisch und Blut gewinnt, und der nahezu ins allgemeine Bewußtsein übergegangene Gedanke in plastischer Gestaltung seine Ruhe findet, während der Träger derselben längst im Kampfe mit Mißdeutung und Verfolgung untergegangen ist. Ein Kämpfer dieser Art und Vorläufer des Philanthropinismus war Jean Jacques Rousseau, der Naturalist par excellence, welcher durch seine Auffassung und Darlegung der höchsten Aufgaben des menschlichen Fortschreitens wie eine fremdartige Erscheinung in dem Culturleben seines Zeitalters stand.

Rousseau mag immerhin ein zweifelhafter Held sein, ein Held aber war er, und es ist gut, wenn durch eine gerechte Charakteristik das Bild eines solchen scharf und rein aus dem Nebel tritt, den der Parteien Gunst und Haß gewoben hat. Wir können diese Charakteristik des großen Todten nicht bieten, denn sie liegt außerhalb der Linie unserer Aufgabe. Aber wir finden sie in den Worten, die Saint-Marc. Girardin auf seinen Grabstein schrieb: „Ici repose l'homme de la nature et de la verité". (Der Wahlspruch Rousseau's war: „Vitam impendere vero").

Wie Locke (1690) in England in seiner Schrift: „Some Thoughts concerning Education" eine Fülle von neuen Ansichten und Rathschlägen darbot, so war es Rousseau in Frankreich, der 1762 seinen „Emil" veröffentlichte, in welchem er Alles, was er einzeln und zerstreut über sociale Zustände im Allgemeinen, über Religion und Erziehung im Speciellen gesagt hatte, zu einem

systematischen Ganzen vereinigte*). Rousseaus Emil ist, nach Niemeyers Ausspruch, „das Produkt eines pädagogischen Genie's, ein Meteor, das blenden und irreführen, aber zugleich Regionen aufhellen kann, in welche nur selten das gemeine Auge dringt." — Der Stil, in welchem der „Emil" abgefaßt ist, „ist in fortwährendem Fluthen begriffen, dem die tiefsten und leichtesten Farben in zauberhaftem Wechsel aus dem Pinsel fließen."**)

Da die Wirksamkeit Rousseaus durch diejenige Voltaire's mächtig unterstützt wurde, so glauben wir jenen nicht ohne diesen nennen zu sollen, — hat man doch das Verhältniß Voltaire's und Rousseaus zu ihrem Jahrhundert ganz vortrefflich dadurch bezeichnet, daß man jenen den Kopf, diesen das Herz des Genius ihrer Zeit nannte.

Eine hoch interessante Vergleichung beider großen Männer macht Scherr***), die mit folgenden, etwas derben, aber meist zutreffenden Worten abschließt: „Ein Geschick theilen die zwei: „die Verfolgung durch Einfaltspinsel, Fanatiker und Heuchler, und ein zweites: den unsterblichen Nachruhm."

---

*) Wir glauben hier anfügen zu sollen, daß es für die pädagogische Literatur nicht ohne Interesse ist, auf den „Erziehungs- und Unterrichtsplan für Herrn v. Saintemarie" von Rousseau hinzuweisen, dem wir — aller Wahrscheinlichkeit nach — das große Werk Rousseaus den „Emil" verdanken. Der Plan findet sich in der Pariser Ausgabe von Rousseau's Werken.

**) Dr. Vogt u. Dr. v. Sallwürk: „J. J. Rousseau" S. 138. Langensalza 1878. Es mag hier bemerkt sein, daß die gen. Autoren, von folgenden, schwer zu widerlegenden Sätzen ausgehen: 1. die wahre Bedeutung eines Schriftstellers wurzelt in dem Werthe dessen, was er leistet. 2. Der Werth der Lehren hängt von der Wahrheit des Inhaltes ab; der Werth der Persönlichkeit von der Güte seines Wollens und Handelns. 3. Ein Satz behält seine Wahrheit, mag auch sein Urheber das Gegentheil seiner Forderungen vollzogen haben.

***) Scherr: „Allg. Geschichte der Literatur." 5. Aufl. — Stuttgart 1875 — S. 227 ff. Hier sei Folgendes daraus angeführt: „Voltaire's Begeisterung kam aus dem Kopfe und hielt sich daher stets auf dem Niveau des Witzes, — Rousseau's Enthusiasmus dagegen loderte aus einem der heißesten Herzen empor, welche jemals im Dienste der Menschheit geschlagen; Voltaire's

Wenn Voltaire von der Rousseau'schen „Ode an die Nachwelt" sagte, „daß sie schwerlich an ihre Adresse gelange," so konnte man dies von Rousseau's „Emil" nicht sagen; wohl niemals ist ein Buch so an seine Adresse gelangt, wie der „Emil".

Als derselbe erschien, besaßen die Herrschaft über die Geister in Frankreich die orthodoxen Theologen und die materialistischen Philosophen. Nicht überraschen konnte es daher, daß „nicht nur der ganze Troß der katholischen und protestantischen Orthodoxen, nicht nur Jesuiten und Jansenisten, nicht nur Pfaffen, Juristen und andere Heuchler, nein, auch die freigeistigen Sophisten gegen Rousseau Chorus machten, weil dieser mit siegreicher Beredsamkeit

---

Waffe war der Spott, Rousseaus Waffe war das Gefühl. Man könnte Voltaire auch die negative, Rousseau die affirmative Kraft ihrer Zeit nennen. Der erstere zerstörte, um zu zerstören und dann auf den Ruinen der Götzen und der Tempel der Unvernunft sein gellendes Hohngelächter aufzuschlagen, in welchem er die höchste Befriedigung fand, Rousseau aber wollte den politischen, socialen und moralischen Unrath nur hinweggeschafft wissen, um für das Gebäude einer vernünftigen Gesellschaftseinrichtung Raum zu gewinnen, woran Voltaire nie gedacht hat. Der Gegensatz zwischen den beiden Männern, deren Wirksamkeit sich dennoch mächtig gegenseitig unterstützte, zog sich auch durch ihr äußeres Leben hin. Voltaire lebt mit großen Herrn, als großer Herr, versäumt aber dabei nicht, die Leiden der Armen und Unterdrückten thatsächlich zu lindern, wo er kann; Rousseau dagegen verschmäht in demokratischem Stolz den Glanz und das Wohlbehagen einer weltmännischen Lebensführung, wie sie damals Leuten von Geist so leicht sich erschloß, lebt und stirbt arm, preist gegenüber der Frivolität und Genußsucht seiner Zeit die spartanische Einfachheit und Tugend und vergißt, während er Hunderttausende von Herzen für das Ideal einer besseren Gesellschaftsverfassung im Allgemeinen und für das einer vernünftigeren Erziehungsweise im Besonderen gewinnt, seine zunächstliegenden Pflichten dergestalt, daß er seine eigenen Kinder in's Findelhaus schickt. Voltaire ist Realist, d. h. er nimmt Welt und Menschen, wie sie sind; Rousseau ist Idealist, d. h. er nimmt Welt und Menschen wie sie sein sollen: daher findet sich jener mit der Gesellschaft ab, indem er sich mit den Gescheidten verträgt und den Dummen den Fußtritt seines Spottes gibt, dieser hingegen wird bei aller Liebesfülle, welche sein Gemüth hegt, sich selbst und anderen zur Qual und endet in Einsamkeit, Mißtrauen und Menschenhaß."

das Gefühl edler und reiner Seelen gegen den alles beschmutzenden Witz einer trostlosen Negation verfochten hatte."*)

Rousseau nimmt eine Art Naturreligion an ohne jegliche religiöse Voraussetzung, wie sie die Bibel und Traditionen bieten; er hält an Vorsehung, Tugend und Unsterblichkeit fest, setzt die prüfende Vernunft als Führerin der religiösen Erkenntniß hin, fordert consequenterweise die Souverainetät des denkenden Geistes auch auf andern Gebieten menschlicher Entwickelung, wie z. B. in der Erziehung, der Staatsverwaltung, in der Kunst das Vernunftgemäße, Natürliche, Ungekünstelte. Der Mensch werde natürlich, d. i. so erzogen, wie es die unantastbaren Gesetze seiner Entwickelung gebieten. Nur durch eine solche Erziehung kann er, seiner Bestimmung gemäß, für die reine, freie Menschlichkeit, für das Leben und den Staat, dessen würdiges Glied zu werden er bestimmt ist, erzogen und vorgebildet werden. — Die natürlichste Staatsform aber ist die Republik, an deren Spitze der freieste, edeldenkendste, mit einem Worte der würdigste Bürger des Staates stehen muß.

In welchem schroffen Gegensatze zu diesen Idealen Rousseaus aber stand die Wirklichkeit!

Die Erziehung des Volkes war größtentheils der Geistlichkeit unterstellt; wo sie in den Händen von Laien lag, waren diese halbgebildete Leute**), die keinen innern Beruf zu ihrem erhabenen Stande hatten und nur als „gagne pain" wirkten, — wirkten in einer „instruction religieuse très — incomplète et souvent fort négligée." Formelle Bildungszwecke kannten sie kaum dem Namen nach***).

---

*) S. Scherr; „Allg. Gesch. der Literatur" — 5. Aufl. — S. 233. Auch lese man das IV. Buch des „Emil", namentl. § 354.

**) Taine, lettres d'un témoin de la révolution — p. 235 — gibt an, daß die Lehrer in größeren Städten (!) auf dem feindseligsten Kriegsfuße mit der Orthographie gestanden hätten.

***) F. Guizot, Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France — p. 28 et 29. — Avant la révolution, l'instruction primaire était presque complètement abandonnée à la charité publique et à celle de l'Eglise, qui, en certains lieux, la procuraient aux pauvres, tandis qu'en beaucoup d'autres nul n'y songeait et n'en prenait soin. Le

Die Staatsgewalt war eine rein absolutistische, die Kirche seufzte unter dem Druck einer starren Orthodoxie und eines geisttödtenden Wunder- und Autoritätsglaubens, das sociale Leben strotzte von Unnatur — alle Kreise der Gesellschaft waren krank an Haupt und Gliedern. Rousseau wagte es, gegen diese überall zu Tage tretenden, krankhaften Erscheinungen mit offenem Visir zu kämpfen.

In allen seinen Schriften verlangte er die Freiheit des Individuumss als Gegendruck gegen die von außen einengende

---

peuple des grandes villes ne la recevait que de gens tirés eux-mêmes des dernières classes du peuple, incapables de la diriger vers un but moral et d'une manière conforme aux intérôts de l'Etat.

Les frères des écoles chrétiennes formaient, il est vrai, une institution excellente, mais ils étaient loins de suffire aux besoins de la population. Aucune surveillance générale ne s'exerçait à cet égard; une instruction religieuse très-incomplète, et souvent fort négligée, était toute l'éducation populaire.

Daß in den Collegien die Erziehung hinter den Ansprüchen der Zeit zurückgeblieben war, ersehen wir aus Guizot's Worten: „Le respect de la religion et l'amour du souverain étaient censés, faire partout la base de l'éducation; mais ces sentiments n'étaient point fondés sur la connaissance des principes fondamentaux de ces institutions religieuses et politiques dont ils auraient pu être la sauvegarde et l'appui: là on s'efforçait de soutenir encore ce qui tombait déjà en ruine . . . . . Les objets même de l'enseignement n'avaient que peu de rapports avec les connaissances et les idées qu 'estimait et que demandait le monde, de telle sorte que ces mots: un savant de collége, qui, dans le seizième et le dix-septième siècle, et semblaient ne désigner qu'une science inutile. La folie et les erreurs du siècle avaient leur part, sans doute, dans le jugement qu' on portait ainsi sur l'état de l'instruction publique; mais les immenses lacunes et les nombreux défauts de cette instruction ouvraient à la folie un vaste champ et lui fournissaient de spécieux prétextes . . . . Qu'on n'oublie jamais que c'est dans les établissements d'instruction publique qui existaient à cette époque, par les hommes qui les dirigeaient, et d'après les méthodes qui y étaient en vigueur qu'a été formée cette génération imprudente et turbulente, dont les uns ont fait ou approuvé la révolution et dont les autres n'ont su ni la prévoir ni la diriger.“ Essai, 25. 26. 27.

Macht, gegen Autoritätsglaube und die Unheil und Verderben erzeugende Unnatur.*)

Obwohl die Rousseau'schen Ideen unläugbar zu dem Ausbruche der französischen Revolution beigetragen und durch Mißverständniß viel Unheil gestiftet haben, war Rousseau persönlich doch kein „Umstürzler".**) Es ist Pflicht des Geschichtsforschers diese Thatsache stets im Auge zu behalten.

Ein zweiter Sokrates, führte ihn die Verdorbenheit der Erwachsenen der Jugend zu. Rousseau erhebt das Bessere des sich selbst hingegebenen einsamen Naturlebens zum historisch Ursprünglichen, zum thatsächlich dagewesenen Urzustande der gesammten Menschheit und construirt, die Flucht vor dem socialen Naturleben predigend, ein Ideal der Gesellschaft, welches zu den Zuständen seiner Zeit in schroffem Widerspruch steht. Er wollte Menschen den Sonnenaufgang zeigen, die nie vor Mittag aufgestanden waren.

Man mag den schroffen Genfer Philosophen als einen Menschen ausgeben, der völlig von den rein utopistischen Fictionen seiner Phantasie beherrscht gewesen sei; die Ueberzeugung aber, daß der Mensch mit seinem gesammten Zustande ein Naturwesen ist, dessen Thun und Treiben durch seine Organisation bedingt wird, diese Ueberzeugung allein schon muß sympathisch für einen Geist stimmen, der seinem Ideale zu Liebe die ganze geschichtliche Welt auf den Kopf stellen möchte und diese Sympathie, geläutert durch wissenschaftliches Denken, wird den Kritiker befähigen, eine in dem Maße räthselhafte, wie wilde und doch wiederum so tief unglückliche und sentimentale Natur zu erfassen und zu würdigen. „Homo sum" — diese Formel hilft.

Die Grundidee seines „Emil" war der bei Rousseau stets wiederkehrende Gedanke, daß, wie Alles, so auch der Mensch von Natur aus gut sei, und daß er, durch die Erziehung (Civilisation) verdorben, wieder zurückkehren müsse zur urreinen Natürlichkeit, um glücklich zu sein, auf daß er nicht durch äußern Druck

*) Man vergl. hier Dittes: „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts," S. 189.

**) Cfr. Hettner, „Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts"; II. Th., pag. 481.

zu edler That sich treiben lasse, sondern aus innerem, freien Antriebe das erkannte Rechte und Gute thue.

Man sollte glauben, die Rousseau'schen Ideen hätten in erster Linie den Franzosen Veranlassung geben müssen, ihr Hauptaugenmerk auf die Erziehung zu richten; allein im Großen und Ganzen suchte man sie, hauptsächlich durch den orthodoxen Einfluß veranlaßt, zu negiren; man schwemmte sie durch Lärmen und Toben von der Oberfläche hinweg: der kaum in's Leben getretene frische, vielversprechende „Emil" wurde (1762) von Henkers Hand, auf Befehl des Pariser Parlaments verbrannt — und sein Verfasser mußte flüchten.

Auch in dem vermeintlichen Asyl Rousseau's, in Genf, erfuhr sein epochemachendes Werk ein gleiches Schicksal wie in Paris; der Genfer Protestantismus stand dem Pariser Katholicismus in blindem Verfolgungseifer nicht nach. — Aber aus der Asche entstand der Phönix, der mit kühnem Flügelschlage hinüber flog über den Rhein, wo er ein trautes Heim in „Myrrhen und köstlichen Kräutern" fand. Hier hatte man erkannt, daß die Wohlfahrt des Volkes auf Bildung beruhe. Der mächtige Impuls, welcher besonders durch Friedrich den Großen den deutschen Geistern zum Fortschreiten im freien vorurtheilslosen Denken gegeben ward, hatte sie zur Aufnahme neuer, zeitgemäßer Ideen befähigt. Die krankhafte, sentimentale Franke'sche Schule, das sah man ein, war nicht im Stande, die Bildung umfassend zu fördern; man erkannte vielmehr, daß die Schule auf einem andern Grund aufgebaut werden müsse. Wohlwollende Fürsten und einsichtsvolle Staatsmänner sowohl als auch alle weitsehenden Jugend- und Vaterlandsfreunde wurden von dieser Ueberzeugung durchdrungen. Mit hoher Begeisterung nahm der gebildete Theil des deutschen Volkes Rousseau's Schriften, namentlich seinen „Emil" auf. Manche Mutter fing damals schon an, ihr Kind nach Rousseau'schen Grundsätzen zu erziehen, und Jean Paul sagt von dem „Emil:" „R. Emil nenne ich zuerst und zuletzt. Kein vorhergehendes Werk ist ihm zu vergleichen; die nachfolgenden Ab- und Zuschreiber erscheinen ihm ähnlicher. Nicht Rousseau's einzelne Regeln, wovon viele unrichtig sein

können ohne Schaden des Ganzen, sondern der Geist der Erziehung, der dasselbe (das Werk) durchzieht und beseelt, erschütterte und reinigte in Europa die Schulgebäude bis zu den Kinderstuben herab. In keinem Erziehwerke vorher war Ideal und Beobachtung so reich und schön verbunden, als in dem seinigen; er wurde ein Mensch, dann leicht ein Kind, und so rettete und deutete er die kindliche Natur."

Es bedurfte in Deutschland nur eines thatkräftigen Mannes, der den Grundsätzen Rousseau's Geltung verschaffte und sie in's praktische Leben einführte.

Dieser Mann fand sich — fand sich in Johann Bernhard Basedow, eine der seltsamsten Gestalten, die je auf pädagogischem Gebiete erschienen sind.

Basedows pädagogische Wirksamkeit fällt in das achtzehnte Jahrhundert. Nicht mit Unrecht hat man dieses Jahrhundert das „pädagogische" genannt. Nie zuvor ist so viel über Erziehung und Schulwesen gedacht, geredet und geschrieben, nie zuvor sind mit Glück oder Unglück so viele pädagogische Unternehmungen im praktischen Leben versucht worden, als in ihm. Die Pädagogik lag gleichsam in der Luft, getragen und influirt von jenem mächtigen socialen Strome, durch den besonders die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts ihr scharfes Relief erhielt. In dieser Zeit harrten auf französischem Boden jene Ideen ihrer Reife entgegen, die dann unter der Firma des Jahres 1789 ihren weltgeschichtlichen Rundgang antraten.

Schärfer und schärfer bildete sich die Ueberzeugung heraus, daß die Erziehungsfrage für die Gesellschaft eine Frage des Lebens oder des Unterganges sei, eine Frage, von welcher die Gestaltung der Zukunft abhänge.*)

Jene Männer, die naturgemäß im Gegensatze zu der herrschenden Geistesrichtung ihrer Zeit standen, setzten ihre ganze Persönlichkeit ein, um die Verhältnisse ihren Ideen gemäß umzugestalten. Basedow war der erste Pionier auf dem pädagogischen Gebiete.

---

*) Cfr. Renan: „La réforme intellectuelle et morale." (1872).

Jean Paul nennt diesen rast- und ruhelosen Kopf „den geistigen Verleger und Uebersetzer des „Emil“ in Deutschland — diesem Lande der Pädagogopädien (der Erziehung zu kindlichen Erziehern) und der Kinderliebe — und Pestalozzi ist der stärkende Rousseau des Volks.“*)

Heute noch gebührt Basedow für seine That der Dank der Nation, und wir unterschreiben ohne Vorbehalt Gedickes Urtheil, der 1779 in Berlin eine Schrift, betitelt „Aristoteles und Basedow“ erscheinen ließ, in der er, auf Basedow einen begeisterten Hymnus anstimmend, einleitend Folgendes sagt:

„Immer bleibt Basedow der Mann, dem unsere Zeiten eine Ehrensäule schuldig sind. Die überall rege Aufmerksamkeit auf Erziehungs- und Schulverbesserung ist sein Werk. Er weckte die schlummernden Arbeiter auf. Er machte Bahn.“

In der That hat Basedow, der Vormann der Philanthropen, die von Rousseau gezeichneten Spuren der Naturgemäßheit ausgetieft und geholfen, den Geist der Humanität in den Schulen, welche zu wahren Marterstuben geworden waren, wieder einzuführen. Das ist ein historisch jeder Zeit nachweisbares Factum und darum eben wird der Ruhm Basedows ewig leuchten trotz des Schattens, welchen seine eigenen Ausschreitungen und der Gegner Haß über ihn geworfen haben.

II.

Daß jede Gegenwart die Frucht der Vergangenheit und der Keim der Zukunft, jedes Einzelleben das Produkt eines vorausgegangenen andern Lebens und in Folge der Vererbung der Eigenschaften auch der Grund des zukünftigen Lebens ist, haben die vorausgeschickten Darlegungen wohl ausreichend betont; wir wenden uns nun, um unsere Aufgabe ihrem Ziele näher zu bringen, dem Haupttheile derselben zu:

Die Einflüsse des Philanthropinismus auf die gegenwärtig bestehenden pädagogischen Verhältnisse in Deutschland.

---

*) J. Paul sämmtl. Werke. Berlin 1827 — Bd. 36 S. XIX.

„Basedow, der deutsche Apostel des Naturevangeliums der Erziehung", stellte, wie Rousseau im „Emil", so in seinem „Elementar- und Methodenbuch" seine Ansichten über Erziehung und Unterricht zusammen. — Diese Ansichten aber wurzelten in den Ideen Baco's, Comenius' und Locke's. Basedow und seine Schule wollte nicht so wohl Neues ersinnen als jenen Wahrheiten allgemeine Geltung verschaffen. Beiläufig darf hier bemerkt werden, daß Locke und Comenius die Erforschung der Individualität des Zöglings postulirten, um hiernach die Organisation des Unterrichtes zu treffen und daß das Streben, die Bedeutung der Physiologie und Psychologie für die Pädagogik zu verwerthen, durch die Philanthropisten angeregt, noch heute fortdauert. Die Pädagogik nennt mit Recht Herbart als den Vollender dieser fruchtbaren Idee; aber sie darf nicht unterlassen, die philanthropische Schule als den Ausgangspunkt derselben in dankbarer Erinnerung zu behalten.

Im Allgemeinen hat der Philanthropinismus „die Begründung menschlicher Glückseligkeit" als Ziel der Erziehung aufgestellt.*)

Wurzelnd in ihrer Zeit und ausgehend von den betrübenden

---

*) Auf das Leben und Wirken der hervorragendsten Pädagogen der philanthropischen Schule gehen wir hier nicht ein; ebenso können wir der Geschichte des Philanthropins in Dessau und der Schwesteranstalten keine eingehende Aufmerksamkeit schenken; überdies hat die päd. Literatur sie einer speciellen Aufmerksamkeit gewürdigt. — Der Vollständigkeit halber fügen wir jedoch noch Folgendes an: Basedow wurde 1723 zu Hamburg geboren und starb 1790 zu Magdeburg. Von den einflußreichsten Philanthropen seien hier genannt: Christian Gotthelf Salzmann, geb. 1744 zu Sömmerda bei Erfurt, gestorben 1811 zu Schnepfenthal bei Gotha — und Joachim Heinrich Campe, geb. 1746 zu Deensen im Braunschweigischen, gestorben 1818 zu Braunschweig. Alle drei waren Theologen, die beiden letztgenannten hatten bereits geistliche Aemter bekleidet, ehe sie sich dem Erzieherberufe widmeten. „Sie meinten im Dienste der Jugendbildung zum Menschenwohle mehr beitragen zu können, als im Dienste der Kirche, deren Lehren ihnen keine Befriedigung gewährten." Cfr. Dir. Dr. Dittes „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts". Leipzig und Wien 1878. 6. Aufl., pag. 197 ff.

Erscheinungen in der pädagogischen Praxis, sahen sie in dem damaligen allgemeinen Weltzustand nur die allgemeine Zersetzung und Verderbtheit der Menschheit und deren nothwendigen Untergang. Kirche und Staat, Schule und Familie, Volkssitte und Gelehrsamkeit: Alles und Jedes erschien angefressen und verderbt. Ein Stück Heiland war nothwendig — ein Retter, welcher der Menschheit das Elend abnehme und sie der größtmöglich menschlichen Glückseligkeit entgegenführe. Woher aber sollte dieser Retter kommen? Man rief die Schule an. Allein die Schule selbst ruhte auf fehlerhaftem Unterbau. Sie trug noch den Charakter des Mönchthums. Gedächtnißwerk und Wörterkram waren die beiden Pole, um die sich die Schultechnik drehte. Dazu kam der Mangel an praktischen Lehrerseminarien wie der an Elementar- und Schulbüchern. Sollte die Gesellschaft gerettet werden, mußte sich ein neues Geschlecht entwickeln. Eine neue Generation aber konnte nur auf neuem Boden erstehen. Zu dem Zwecke formulirte der Philanthropinismus seine positiven Forderungen. Er sagte:

I. In der geistigen Ausbildung muß Erziehung zur Humanität das letzte Ziel sein. Bisher hatte man nur Gelehrte oder Edelleute oder Handwerker erzogen. Am Menschen, am Kosmopoliten ist der Welt weit mehr gelegen.*)

II. Durch Vernunft, aber dabei durch strengen Gehorsam, muß der Wille der Jugend gelenkt werden. Zu dem Zwecke

---

*) Niethammer veröffentlichte 1808 eine Schrift: „Der Streit des Philanthropinismns und Humanismus," die unsere pädagogische Literatur positiv bereicherte; zu bedauern aber ist es und muß befremden, daß der Verfasser dem Philanthropinismus den Begriff unterlegt, den er bei genauerer Prüfung seiner Schrift dem Materialismus und Realismus hätte zukommen lassen müssen. Die alte und neue Schule hatten ein Ziel, ihre Wege zu demselben wichen nur von einander ab; auch mögen in beiden die Ansichten über die Bildung zur Humanität auseinandergegangen sein, während doch diese drei inhaltsreichen Worte in der alten und neuen Schule eng verschwistert erscheinen. Diesterweg sagt mit Recht, „daß von dem Streite zwischen Philanthropinismus und Humanismus sich die irrige Ansicht vom Philanthropinismus datire, welche denn auch durch den Namen verleitet, auf die Realschulen als potenzirte Philanthropine übergegangen sei." (Rhein. Bl. v. 1846 — S. 134).

muß auf besondere Belohnungs- und Bestrafungsmittel gedacht werden.*)

III. Die Religion soll in der Jugend nur in der höchsten Einfalt und ohne alle Rücksicht auf Sekten und Parteien gelehrt werden. In dem Hauptbegriffe, der Erkenntniß des Allvaters und seiner Verehrung durch Rechtthun, begegnen sich die religiösen Menschen aller Zeiten und Völker. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre. Bis jetzt wiederholt mancher gute Knabe in täglich verwünschten Schulstunden die mit Striemen eingebläuten Worte eines Gesandten Gottes, um sie nie zu verstehen, wenigstens nicht zu verehren, wenn er dem Zuchtmeister entwachsen ist.

IV. Man muß die Tugend und Religion der Jugend angenehm und leicht machen, damit sie solche lieb gewinnt. Man muß den natürlichen Hang zur Freiheit nicht unterdrücken, sondern nur leiten. Die Kinder sind von Natur gut; der Zwang macht sie meist schlechter. Sie sind von Natur menschenfreundlich, man macht es oft danach, daß sie die Menschen hassen. Philanthropie muß die Tendenz aller Erziehung sein. Achtet in den Kindern die Natur weit mehr als in der Kunst. Feine Sitten und Gebräuche der Welt sind zum Theil Unnatur. Kunst findet sich in den reiferen Jahren. Behandelt Kinder als Kinder, damit sie desto länger unverdorben bleiben.

V. Das sinnliche Kind, der sinnliche Knabe, der für nichts Abstraktes und Unverständliches Sinn hat, sollte vor allen Dingen mit der Sinnenwelt bekannt werden. Diese zeige man in der Natur, oder, wenn das nicht möglich ist, in treuen Abbildungen. Dabei kann er halb spielend lernen, wie man die Dinge zu

---

*) Auszeichnung durch Meritentafeln, goldene Punkte, Orden des Verdienstes, schwarze Nägel. Als Schulstrafen können angesehen werden: die Kinder von hölzernen Geräthen bei Tische essen zu lassen, in den Famulantenstand herabsetzen, die Knaben in Kabinete einschließen, und wenn sie sich aus den Festern legen wollen, verborgene Nadeln anbringen. Trapp gibt in seiner Pädagogik den verwerflichen Rath, „den Kindern mit scharfen Bürsten den Rücken zu reiben," — eine Verirrung, die man häufig zur Polemik gegen den Philanthropinismus benutzte.

lernen habe. Comenius allein hat hierin den rechten Weg gezeigt, aber man hat ihn leider bald verlassen.

VI. Wenn es den Erziehern Ernst ist, die Jugend zur Sittlichkeit zu erziehen, so dürfen so wenig die vollständigen Ausgaben der Classiker, als die ganze Bibel in ihren Händen sein. Sie lernen daraus Laster kennen und leichtsinnig über Laster denken. Ihre Phantasie wird mit Bildern befleckt, vor denen man wo möglich jeden Menschen bewahren sollte. Der Lehrer, der obscöne Stellen erklären soll, wird entweder verlegen oder leichtsinnig. Das dringendste Bedürfniß sind also gereinigte Chrestomathien aus den Klassikern und Auszüge aus der Bibel.

Ueberhaupt fehlt es noch durchaus an Elementarbüchern; und ehe diese nicht vorhanden sind und in einander eingreifen, ist an keine planmäßige Erziehung zu denken. Selbst für die niedrigsten Schulen ist diesem Bedürfniß noch nicht abgeholfen. An Werkzeugen zum denken lernen ist noch überall Mangel; Alles wird mit den Kindern des Volkes mechanisch getrieben, weil es keine Lehrer gibt, die zur Verdeutlichung der Begriffe geschickt wären, indem ihre eigenen nicht deutlich sind. Also ist auch hier radicale Verbesserung nothwendig.

VII. Es müssen daher vor allen Dingen Künstler gebildet werden, wenn die Kunst gedeihen soll.

VIII. Endlich fordert der Philanthropinismus, daß in der körperlichen Erziehung man zu der Methode der Alten zurückkehren müsse. Abhärtung und Gymnastik werden stärken und bilden. Schon das wird vor der Schulpest geheimer Sünden bewahren. Nächstdem ist das sicherste Mittel dagegen, mit Ernst und Ehrerbietung von dem Geschäfte der Zeugung — auch in früheren Jahren — zu sprechen, denn die Meisten sündigen, weil sie nicht wissen, was sie thun. Erst, wenn die Bahn frei ist und die Hindernisse beseitigt sind, wird man den Zweck der Erziehung erreichen, der sich in Folgendem concentrirt: „Europäer, d. i. Menschen unter gesitteten Völkern zu bilden, welche solche Sitten und Einrichtungen haben, wie sie in Europa allgemein sind, —

Europäer, deren Leben so unschädlich, so gemeinnützig und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann, — Menschen, die sich unter dem russischen Scepter nicht minder glücklich fühlen, als in der Republik des Alpenlandes."

Der Philanthropinismus hat der Pädagogik wissenschaftliche Basis gegeben, hat sie zur Wissenschaft zu erheben gesucht. Mit Recht sagt daher Palmer: „Der Philanthrop machte das Unterrichten aus einem Schulmeister-Handwerk zum Objekt wissenschaftlicher Forschung. Er war sich bewußt, Methoden zu ersinnen und, wenn sie sich bewährten, einzuführen. In allen andern Erziehungshäusern war die Methode gebunden durch den realen praktischen Zweck derselben. Den Jesuitencollegien diente die Pädagogik, um Propaganda zu machen, den Bruderhäusern, um Bibelkenntniß unter's Volk zu bringen, den Francke'schen Anstalten, um die ecclesiola in der ecclesia zu bilden und Gottseligkeit unter dem Volke, zumal unter den Armen, zu verbreiten. In den Philanthropinen hatte man wohl auch einen realen Zweck, den der Philanthropie, des weltbürgerlichen Eudämonismus: aber dieser ließ in Betreff der Erziehungsweise vollkommen freie Hand."*)

---

*) Wegen dieser ungebundenen Weise, in der sich der Lehrer bewegen konnte, sprach sich auch Kant in anerkennenswerther Weise über den Philanthropinismus aus. Er sagt: „Es fehlt in den gesitteten Ländern von Europa nicht an Erziehungsanstalten und an wohlgemeintem Fleiß der Lehrer, jedermann in diesem Stücke zu Diensten zu sein; und gleichwohl ist es jetzt einleuchtend bewiesen, daß sie insgesammt im ersten Zuschnitt verdorben sind, daß, weil alles darin der Natur entgegenarbeitet, dadurch bei weitem nicht das Gute aus dem Menschen gebracht werde, wozu die Natur die Anlage gegeben, und daß, weil wir thierische Geschöpfe nur durch Ausbildung zu Menschen gemacht werden, wir in Kurzem ganz andere Menschen um uns sehen würden, wenn diejenige Erziehungsmethode allgemein in Schwung käme, die weislich aus der Natur selbst gezogen, und nicht von der alten Gewohnheit roher und unerfahrener Zeitalter sclavisch nachgeahmt werden. Es ist aber vergeblich, dieses Heil des menschlichen Geschlechts von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. Sie müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll, weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung

Scharf markirt trat das Wesen des Philanthropinismus im Unterrichte hervor und zwar a. in Bezug auf

---

annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken. Und dazu gehört nichts weiter, als nur eine Schule, die nach der echten Methode von Grund aus neu angeordnet, von aufgeklärten Männern, nicht mit lohnsüchtigem, sondern edelmüthigem Eifer bearbeitet, und während ihres Fortschrittes zur Vollkommenheit von dem aufmerksamen Auge der Kenner in allen Ländern beurtheilt, aber auch durch den vereinigten Beitrag aller Menschenfreunde bis zur Erreichung ihrer Vollständigkeit unterstützt und fortgeholfen würde. Eine solche Schule ist nicht blos für die, welche sie erzieht, sondern, welches unendlich wichtiger ist, auch für diejenigen, denen sie Gelegenheit gibt, sich nach und nach in großer Zahl bei ihr nach der wahren Erziehungsmethode zu Lehrern zu bilden, ein Samenkorn, vermittelst dessen sorgfältiger Pflege in kurzer Zeit eine Menge wohlunterwiesener Lehrer erwachsen kann, die ein ganzes Land bald mit guten Schulen bedecken werden. Die Bemühungen des gemeinen Wesens aller Länder sollten nur zuerst darauf gerichtet sein, einer solchen Musterschule an allen Orten und Enden Handreichung zu thun, um sie bald zu der ganzen Vollkommenheit zu verhelfen, dazu sie in sich selbst schon die Quellen enthält. Denn ihre Einrichtung und Anlage sofort in andern Ländern nachahmen zu wollen, und sie selbst, die das erste vollständige Beispiel und Pflanzschule der guten Erziehung werden soll, indessen unter Mangel und Hindernissen in ihrem Fortschritt zur Vollkommenheit aufhalten, d. h. soviel, als den Samen vor der Reife aussäen, um hernach Unkraut zu ernten. Eine solche Erziehungsanstalt ist nun nicht mehr bloß eine schöne Idee, sondern zeigt die Thunlichkeit dessen, was längst gewünscht worden, in thätigen und sichtbaren Beweisen. Gewiß, eine Erscheinung unserer Zeit, die, obzwar von gemeinen Augen übersehen, jedem verständigen und an dem Wohle der Menschheit theilnehmenden Zuschauer viel wichtiger sein muß, als das glänzende Nichts auf dem jederzeit veränderlichen Schauplatze der großen Welt, wodurch das Beste des menschlichen Geschlechts, wo nicht zurückgesetzt, doch nicht um ein Haar breit weiter gebracht wird. Der öffentliche Ruf und vornehmlich die vereinigten Stimmen gewissenhafter und einsehender Kenner aus verschiedenen Ländern haben das Dessauische Edukationsinstitut (Philanthropin) als dasjenige einzige kennen gelernt und bezeichnet, was diese Merkmale der Vortrefflichkeit an sich trägt" — — Kant: „An das gemeine Wesen." Diese Aufforderung wurde in der „Königsberger Zeitung" im Jahre 1777 veröffentlicht und in Raumer's Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien [3. Aufl. Stuttgart 1857, II. 288] abgedruckt.

Sprachen,*) Realien und Sittenlehre — und b. in der praktischen Methode.

Im Unterrichte in Sprachen stellt Basedow folgende Sätze auf:

I. Wer die Unkosten tragen kann, muß die Anstalt machen, daß seine Kinder von den ersten Jahren an, mehrentheils nur mit solchen Personen umgehen, welche die Landessprache in gewissem Grade richtig reden. (Aehnlich Plato und Rousseau.)

II. Wenn man mit den Kindern eine unnöthige und schädliche Parade machen will und die dazu nöthigen und geschickten Mitarbeiter bezahlen kann, so ist es möglich, daß ein Kind vor Endigung des sechsten Jahres Deutsch, Latein und Französisch genug verstehe und rede, um vermittelst dieser drei Sprachen in allen nöthigen Sachkenntnissen weiter so unterrichtet zu werden, daß durch Hören, Reden, Uebersetzen und Ausarbeiten vor dem zwölften Jahre eine zum Gebrauche zureichende Fertigkeit unfehlbar erfolgen muß. Ich sage eine solche Fertigkeit, jedes Buch und Gespräch, dessen Inhalte dem Verstande angemessen ist, zu verstehen, und jede Folge von Gedanken und Empfindungen verständlich auszudrücken; eine solche Fertigkeit, welche durch Hülfe geschickter Lehrer, vermittelst möglicher Grade des richtigen Redens und der Wahl guter Bücher, ohne grammatikalische Uebungen vor dem 15. Jahre, mit einem solchen Grade der Richtigkeit verknüpft sein kann, als gemeiniglich bei wohlerzogenen, aber unstudirten Bürgern in der Landessprache angetroffen wird.

---

*) Wenn Basedow im Allgemeinen über den Unterricht seiner Zeit klagt, „daß das Meiste Gedächnißwerk und Wörterkram sei," so waren diese Klagen in Bezug auf den Spachunterricht nur allzusehr begründet. — „Die Sprachen," sagt er, „die doch nur Mittel sein sollten, werden als Zweck an sich betrachtet. Man thut, als wollte man lauter Professoren der Philologie erziehen. Mit Nichts wird die Jugend mehr gequält, als mit dem Latein. Fünf und mehrere Jahre werden in den Schulen blos darauf verwendet. Und dennoch bringt es kaum ein Viertel der so unterrichteten Schüler auch nur so weit, ohne Mühe lateinische Bücher zu lesen, und ohne grammatische Fehler zu schreiben." (Elementarwerk S. 156 ff.)

III. Aber ich halte es für nützlich, daß vor Endigung des sechsten Jahres ein Kind mit einer fremden oder todten Sprache nicht beschäftiget werde. Die Zeit, sich einen richtigen Accent anzugewöhnen, ist dann noch nicht vergangen; und was Accent! was Accent! Soll es denn einem Deutschen bei Vernünftigen zu einem Nachtheile gereichen, in seinem ganzen Leben zu scheinen, was er ist?

IV. Von Anfange des 7. bis Ende des 8. Jahres muß, wenn ich rathen soll, die Zeit des Sachunterrichtes so eingetheilt werden, daß das Kind zweimal so viel in der französischen Sprache höre, lese und rede, als in der Deutschen. Alsdann, bis zum Ende des 12. Jahres, muß der Sachunterricht in der lateinischen Sprache die Hälfte der Zeit, und in einer jeden der vorigen ein Viertheil besetzen. Alsdann kann bis in's 15. Jahr, d. i. bis zur Endigung des Schulunterrichtes, jede dieser drei Sprachen gleiche Rechte erhalten.

V. Ist die Fertigkeit in einer Sprache (ich rede zugleich von der lateinischen) bis zu dem gesagten Grade erreicht, so bedarf diejenige Jugend, welche nicht zum Studiren, vielweniger zu den Arbeiten eines Schriftstellers oder eines Schulmannes bestimmt ist, gemeiniglich keiner ferneren Anweisung. Sollte es aber wegen der Bestimmung ihrer künftigen Lebensart nöthig sein, so muß sie auch zu diesem erforderlichen Theile der Studien angeführt werden. Jede Sprache wird dann etwa ein halbes Jahr zum grammatikalischen Unterrichte und zu der sich darauf beziehenden Uebung erfordern, wofern nicht etwa große Meister der Kritik gebildet werden sollen, deren nur wenige sein, und die Reste des ihnen nöthigen Unterrichts auf der Universität suchen müssen. Ja, ich bin der Meinung, man könne in einer Sprache ein meisterhafter Schriftsteller werden, ohne jemals etwas von der Grammatik derselben zu wissen.“*)

*) Nach der Aufstellung obengenannter Sätze widerlegt Basedow in seinem „Methodenbuch“, Dessau 1773, S. 160 flg., die „Einwürfe“, welche gegen seine Methode, namentlich wegen der lat. Sprache, erhoben worden sind, in einer Weise, die ihm den Beifall von allen denen eintrug, welche den Hauptzweck der Sprachstudien in das „Sprechen“ und „Schreibenlernen“ der betr. Sprachen legten.

Anschließend an den letzten der vorstehenden Sätze ist häufig die Meinung verbreitet worden, als ob Basedow den grammatischen Unterricht gänzlich aus der Schule hätte verdrängen oder auf das Allernothwendigste beschränken wollen. Basedow sagt hiergegen: „Ich will die Grammatik nicht aus der Zahl der Studien verbannen, sondern ihr nur nach dem Ende der Uebungen in der Fertigkeit den rechten Platz anweisen. Einige regelmäßige und unregelmäßige Paradigmata aber sind nicht nur in Absicht auf die Richtigkeit, sondern auch auf die Fertigkeit in der Sprache ein so leichtes und nützliches Hülfsmittel, daß ich zu der Zeit, wenn schon Vieles aus bloßer Uebung verstanden wird, eine gewisse Art des Auswendiglernens derselben anrathen muß. Der Unterricht in der Grammatik ist bis in dasjenige Alter der Kinder zu verschieben, in welchem sie fähig sein werden, die allgemeinen Eigenschaften und Unterschiede der Dinge und der geistigen Handlungen und Zustände der Seele sich außer dem Zusammenhange auf eine abstrakte Art vorzustellen. So lange dieses Vermögen fehlt, ist sowohl die Etymologie als Syntaxis eine Sammlung von Tönen ohne Bedeutuug und Nutzen. Die Grammatik der Landessprache muß einem Jeden die erste sein; in todten oder fremden Sprachen bedarf er dann keiner andern Regeln, als durch welche die Abweichungen derselben von jener schon bekannten gelehrt werden. Die klassischen Schriftsteller sind aus den Kinderschulen der Gebildeten in die Gymnasien für Studirende zu versetzen."

Basedow verlangt also, daß der erste Unterricht in einer fremden Sprache — vom Leichtern zum Schweren fortschreitend — in Redeübungen (Conversationsübungen) bestehen, daß das Kind gleichsam mitten in die Sprache hineingestellt werden solle, und daß die eigentliche Grammatik aus der Sprache selbst erlernt, daher später erst selbstständig auftreten müsse.*) „Nach dem

*) Der Kenner ersieht aus Obenstehendem, daß man sich eng an Comenius anschloß, indem man das Memoriren von Worten einer fremden Sprache so viel als möglich mit dem Anschauen des durch die Worte Bezeichneten verband. — Die heutige Methodik im Elementarunterricht der Muttersprache hat aus diesem philanthropischen Verfahren ein bedeutendes Hilfsmittel beim Lesenlernen entliehen, indem sie beim Erlernen der Buchstaben neben „diesen

Zeugnisse Quintilians", sagt Basedow, „habe die römische Jugend, ehe man sie Latein hören ließ, Griechisch aus dem Umgange mit ihren griechischen Aufsehern erlernt.*)

Seither wurde die lateinische Sprache ungemein bevorzugt. Die Philanthropen würdigten dagegen unsere Muttersprache und legten den Schwerpunkt vorzugsweise mehr auf Sprachfertigkeit, als auf grammatische Formenkenntniß. Sie blieben auch im Unterrichte der deutschen Sprache ihrem Grundsatze treu, den sie bei Erlernung der fremden Sprachen aufgestellt hatten, wonach sie der Grammatik nicht die bedeutendste Stelle einräumten. — Für die Buchstabenkenntniß und das Lesenlernen empfiehlt Basedow einen sogenannten Setzkasten, den wir später von Dolz unter dem Namen „Lesemaschine" für die Schulpraxis in Anwendung gebracht sehen.**)

„Zeichen der Laute", ein Bild setzt, dessen Name gleichen Anlaut mit dem Zeichen des betr. Lautes hat; durch diese Anschauung im Bild prägt man den Laut desto leichter und fester dem Schüler ein.

*) „Methodenbuch" S. 165. Basedow führt hier außer dem obenerwähnten Beispiele von Quintilian aus Morhofs Polyhistor (I. II. X.) und aus den Schriften der lateinischen Gesellschaft zu Jena (I. 109) folgende Exempel an: „In neueren Zeiten unterrichtete Nic. Elenard drei Mohrenknaben, mit denen er zu Brackera vor einer täglich zu ihm eilenden Menge von Alten und Kindern Latein zu sprechen anfing. Sie thaten zugleich das, wovon er sprach, und zeigten auf Sachen, die er nannte, damit alle Anwesenden die lat. Ausdrücke verstehen lernten. Zuweilen ließ er etwas Geschriebenes herumgehen; oder schrieb an eine Wandtafel, ihrem Gedächtniß zu helfen; Bücher aber litt er nicht bei ihnen, weil sie Alles im Kopfe haben sollten. Dadurch hatten sie schon eine ziemliche Fertigkeit erlangt, als er nach kurzer Zeit durch den Tod seiner Absicht entrissen ward. Michel Montaigne lernte Latein reden, sobald er sprechen konnte, und wußte Anfangs von der Landessprache kein Wort. Er wünschte immer, es möchte ein Städtchen von lauter lateinischen Pflanzbürgern angelegt werden, wo die Kinder, die man da sollte erziehen lassen, Nichts als Latein hörten. Eben das schlug Ludwigen dem XIV. ein Mann vor, der einen Knaben von 4 Jahren im Latein soweit gebracht, daß er richtig sprach und Andern Fehler zu verbessern wußte; und der ihn in zween Monaten so lateinisch gemacht hatte, daß er alles Französische vergaß, was ihm vor dem Ende seines 2ten Jahres bekannt war —" u. s. f. bis S. 167 — 3. —.

**) Hier sei auch an das erinnert, was bei Besprechung „einer neuen Lesemaschine" — S. 1144 — in den „Pädagogischen Unterhaltungen",

Nach einer kurzen und bündigen Satzlehre wurde die Wortlehre behandelt und die wichtigsten Regeln der Orthographie und Interpunktion darangefügt. Den Abschluß bildete das Wichtigste aus der Theorie der schönen Künste, der Poetik und Metrik und die Lehre vom Styl.*)

Den Philanthropisten gebührt sonach das Verdienst, unserer Muttersprache den Platz in den Schulen erobert zu haben, welchen sie, ihrer hohen Bedeutung wegen, einzunehmen berechtigt ist; — sie sind die Ersten gewesen, die sie zu der Disciplin erhoben, die bezweckt, „daß ihr jedes Herz erglüht," — ein bis dahin unerhörtes Beginnen.

Es war vorauszusehen, daß der erwachte Forschungsgeist — zu Ende des 17. und zu Anfang des 18. Jahrh. — in England, Frankreich, Holland und Deutschland, namentlich auf den Gebieten der Mathematik und der Naturwissenschaften sowie auch der Philosophie, einen bedeutenden Einfluß auf das ganze Unterrichtswesen ausüben würde. Wir erinnern nur an Locke und Rousseau, und an den großartigen Impuls, welchen, wie schon erwähnt, Friedrich d. Gr. den deutschen Geistern zum Fortschreiten in der Kultur gab. Durch die verzweigteren und ausgebreiteteren Handels- und Verkehrsverhältnisse, durch den mächtigen Emporgang des bürgerlichen Lebens hatten bekanntlich die Realien an Ansehen und durch die Werke des Comenius an Werth für die Zwecke der Schule gewonnen. „Nächst den Sprachen", verlangt Aug. Herm. Francke, „dürfen Geographie,

---

herausgegeben von dem Dessauischen Erziehungs-Institut — 7 Stück — Dessau 1778, bei Steinacker, gesagt ist. Wir sehen hieraus auf's Neue, daß die Philanthropen, welche — leider ausgesprochenermaßen nur für die „gesitteten Stände" — eine Reformation der Erziehung und des Unterrichts bezweckten, gleichwohl bedeutenden Einfluß auch auf das „niedere Schulwesen" ausübten. Niemeyer sagt, daß seit Luthers „Brief an die Bürgermeister und Rathsherrn" keine Schrift ein so allgemeines und werkthätiges Interesse erregt habe, wie „Basedow's Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und deren Einfluß auf die öffentliche Wohlfarth". 1768.

*) „Elementarwerk" — S. 156 ff.: „Von dem Unterrichte in Sprachen."

Geschichte, Mathematik, Astronomie, Naturgeschichte und Naturlehre keinem Studirenden fremd bleiben." *)

Das Verdienst, die „gute Stimme der Zeit" erhört und sie der Schule dienstbar gemacht, die Realien in den Lehrplan ihrer Schule aufgenommen zu haben, gebührt also unbestritten der „pietistischen Schule." Damit gewann der volle Bildungsbegriff auch äußerliche Rechte; aber noch fehlte die rechte Form. Man hielt sich der Sache gemäß zunächst wohl an eine mehr stoffliche Behandlung, verlor sich aber in Systematisiren und in Nomenclaturen und vernachlässigte auf diese Weise offenbar die allgemein menschliche Erziehung. Es war daher nicht zu verwundern, daß den Zöglingen die innere Freudigkeit am Unterrichte in den Realfächern verloren ging, zumal man das Interesse durch geistlose Askese und Kasteiungen sowie durch rohe Prügelstrafen zu unterstützen suchte.

Einen frischen Hauch brachten dagegen die Philanthropen in die realistischen Unterrichtszweige. Sie bildeten den rousseauischen Grundsatz thatsächlich aus, „daß die Zöglinge nur mit Liebe lernen müßten, aber nicht mit Zwang und Widerwillen." So weckten sie das innere Interesse der

---

*) Franke ordnete 1697 Folgendes an: „Weil auch einer, der nicht studiret, dennoch die Principia Astronomiae, Geographiae, Physicae, Historiae, und was seines Orts- oder Landes-Polizeiordnung sei, zu wissen wohl vonnöthen hat, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will, wird ihnen auch außer den ordentlichen Schulstunden, gleichsam spielender Weise von allen diesen Eigenschaften das Nöthigste beigebracht, daß sie z. Exempel lernen, wie sie Gott aus der Natur erkennen und sich durch seine Werke zu seinem Lobe reizen lassen sollen, wie sie ein Land vom andern unterscheiden, wie sie reisen sollen, wie sie einen Acker messen oder theilen, wie sie den Kalender gebrauchen sollen" u. s. w. Franke beruft sich ausdrücklich auf das Beispiel des „hochseeligen Hertzog Ernsten". (Cfr. „Von der Information der Waisenkinder" — § 7; s. Richter: „Aug. Herm. Francke's Schriften" — S. 459 ff.) Man lese ferner „Francke's Schulordnung" § 1 und Nr. 5 v. Jahre 1799. (Richter, „Frankes Schriften" S. 394 und besonders 459.)

Schüler für den Gegenstand und erzielten dadurch die schönsten Resultate. „Der Sachunterricht", verlangten die Philanthropen, „muß auch wirklich dem Verstande neue Vorstellungen geben, nicht das Gedächtniß nur mit Wörtern anfüllen. Etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik ist zureichend, den Verstand der Jugend so zu üben, daß sie von dieser Art Sachen alles, wovon sie einmal Einsicht erlangen muß, nach einer geringen Mühe der Erkundigung und des Anschauens begreifen könne."

Basedow stellte sogar den Satz auf: „Das Sprachstudium ist nur da für das Sachstudium." Daß hierin eine Einseitigkeit liegt, ist klar, aber sie diente dazu, die entgegenstehende Einseitigkeit zu bekämpfen und den Weg zu dem didaktischen Gleichgewichte anzudeuten. Jedenfalls wurde dadurch der pädagogische Blick erweitert und die pädagogische Einsicht gefördert. —

Die vorzüglichste Sachkenntniß gewährt nach Ansicht der philanthropischen Schule neben der Naturgeschichte, Mathematik und Physik die Sittenlehre.

„Die wahre Herkunft der sittlichen Erkenntniß gipfelt aber in Folgendem: 1) Suche Glückseligkeit. 2) Gib Acht auf Erfahrung und Rath, damit du sie desto leichter und sicherer findest. 3) Suche nicht kurze Freuden, welche lange gereuen werden; wähle unter den Gütern das größte, unter den Uebeln das kleinste. 4) Gehorche deinen Eltern und Aufsehern und suche Gunst und Vertrauen bei allen Menschen, welche Einfluß in dein Schicksal haben. 5) Folge nicht ohne Bedacht den Gedanken und Wünschen, die dir zuerst einfallen. 6) Glaube an Gott, oder an einen unsichtbaren, allwissenden, allmächtigen, allweisen Vater und Herrn aller Menschen, an die Unsterblichkeit der Seele, und an die künftige Vergeltung des Guten und des Bösen. 7) Befördere um Gotteswillen das allgemeine Beste der Menschen, soweit es in deinem Vermögen ist u. s. w. . . . . In dieser Ordnung müssen die moralischen Erkenntnisse auf einander gebaut sein, wenn das Ganze fest bleiben soll. Doch ist in der Sittenlehre nicht Unterricht, sondern Uebung die Hauptsache. Man muß gleich anfangs die Abhängkeit der Kinder, ihren

Hang zur Nachahmung und ihr Vertrauen auf Belehrung weislich gebrauchen, sie zu den einzelnen tugendhaften Neigungen und Handlungen zu gewöhnen und diejenigen schlimmen Verwöhnungen zu verhüten, welche es ihnen unangenehm, schwer oder unmöglich machen würden, der moralischen Einsicht und dem Gewissen, wenn sie in ihren Seelen entstehen werden, Folge zu leisten. —

Die Sittenlehre und die Klugheitsregeln gründen sich auf Erfahrung; unsere eigene aber ist zu eingeschränkt und kommt oft zu spät; wir bedürfen also der Nachricht von Fremden. Nur in dieser Absicht hat die Geschichtskunde einen wahren Werth, obgleich die Liebe zu derselben anfangs sich hauptsächlich auf die natürliche Wißbegierde der Menschen gründete. Die moralischen Regeln, wenn sie nicht durch Erzählung bestätigt werden, beschäftigen nur den Verstand, aber nicht zugleich die Einbildungskraft. Weiß also der Lehrer eine wahre Geschichte, die seinen Zwecken völlig gemäß ist, so muß er sich derselben bedienen; weiß er keine, so darf er dichten." —

Soviel über die Didaktik der Philanthropen. Noch aber bleibt uns ihre Methodik in Kürze zu erörtern.

Die Philanthropen haben derselben einen nicht hoch genug zu schätzenden Dienst geleistet, indem sie die Alleinherrschaft der synthetischen, der grammatistischen Methode brachen, und dafür die analytische zur Geltung brachten. Da seit den Griechen die Wissenschaften ausschließlich in synthetischer Form dargestellt worden waren, hielten alle höheren Schulen diese Form für die allein berechtigte, und die Stimmen einzelner, tiefer blickender Pädagogen, wie Montaigne, Locke, Rousseau, Dumarsais verhallten ungehört. Mager*) theilt die grammatistische Lehrweise in drei Arten ein: „Die traditionalistische, die rationalistische und die neueste zünftige."

„Dem traditionalistischen Humanismus," sagt er, „der durch den Philanthropinismus angegriffen wurde, gehören diejenigen Grammatisten an, bei denen die Grammatik noch ein schlechtweg Ueberliefertes ist, das, sowie es überliefert ist, gelehrt und gelernt werden muß. — —

*) Mager: „Genetische Methode" — Zürich — 1846 — S. 34.

Diesem Humanismus setzten die Philanthropen so zu, daß die geistvolleren Humanisten auf ein neues Princip ausgehen mußten, Gedächtnißkram wurde ihnen vorgeworfen, Verstandesbildung an ihnen vermißt" ꝛc.

Damit hat Mager das bezügliche Verdienst der Philanthropen auf's Treffendste gekennzeichnet, drückt sich aber ungenau aus, indem er hinzufügt (S. 37) — „dann trat Pestalozzi auf, und entdeckte, daß ich so sage, die Anschauung."

Auch die Anschauung wurde, wenigstens im Sinne der Philanthropen, dringend empfohlen. Der Satz „Von der Sache zum Begriff" stand an der Spitze ihrer Methodik, und zeigt, daß wir auch in dieser Beziehung auf den Schultern der Philanthropen ruhen. Ausschreitungen, wie der Vorschlag Basedow's, die Buchstaben zum Zwecke des ersten Leseunterrichts in Brot backen zu lassen, beweisen doch, daß man nach der richtigen Methode strebte und ihr Wesen im Allgemeinen erkannt hatte. In den Schulen der Philanthropen wurde z. B., wie wir schon früher zeigten, nicht mit der Grammatik, sondern mit dem Schriftsteller angefangen, also das gethan, was jetzt, wenigstens im Deutschen, allgemein geschieht. Das Lesebuch hat sich in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt, und wir verdanken diese wichtigste sprachmethodische Verbesserung hauptsächlich dem praktischen Vorgehen der Philanthropen. Ja, die Philanthropen lehrten eine fremde Sprache meist so, daß sie mit dem Sprechen derselben begannen, und ahnten also bereits die Methode, welche der berühmte Schulmann Dr. Fr. Wilh. Fricke in dem Programm der höheren Töchterschule zu Wiesbaden (1862) unter dem Namen „direkte Methode" beschreibt, und die seitdem in vielen Lehrbüchern angewandt worden ist. Nach ihr lernt das deutsche Kind in der Schule z. B. Französisch nicht auf die Weise, daß man ihm sagt: Tisch heißt auf französisch table, sondern: voilà une table. Hierbei benutzt der Lehrer die zum deutschen Anschauungsunterricht angefertigten Wandbilder und gelangt auf diesem Wege zu dem Resultate, daß der Schüler später nicht in Gedanken übersetzt, sondern französisch spricht. Erkannt haben die Philanthropen freilich das Wesen dieser natürlichsten aller Methoden

noch nicht, aber doch schon praktisch angewandt, und unserer Zeit auch hierin tüchtig vorgearbeitet. Die Grammatik — um bei der angezogenen Disciplin zu bleiben — trat bei ihnen erst nach erlangter Sprachfertigkeit ein und erhob eben die Fertigkeit zum Sprachwissen, nicht umgekehrt. Es klingt übertrieben, aber es klingt nur so, wenn wir sagen, daß unsere, ja selbst die kommende Zeit cum grano salis noch Manches in der Methode von den Philanthropen lernen könne.

Die eingehendere Betrachtung des Einflusses der Philanthropen auf die Umgestaltung der praktischen Methode bezüglich des Sprach- und Anschauungsunterrichtes legt es uns nahe, einen kurzen Excurs in die eigentliche Unterrichts-Technik des Philanthropinismus zu unternehmen. Am besten wird dies unter Anlehnung an einen philanthropischen „Lehrplan" gelingen. Vorher dürfte jedoch noch zu bemerken sein, daß in Bezug auf die Methode der Philanthropinismus unter Beachtung der psychologischen Ordnung an dem Grundsatze festhielt, „einfache Ideen müssen den zusammengesetzten, einzelne vor den allgemeinen, sinnliche vor den abstracten vorhergehen. Erst die Anschauung, dann der Begriff." „Wir zeigen", sagt Barth*), „den Lehrlingen Wiesen, Gärten, Felder, Weinberge, Häuser, Mühlen. Wir führen sie in die Werkstätten der Handwerker, in die Kunstkammer, auf die Anatomie. Von Allem, was wir sie beschauen lassen, geben wir ihnen anfangs nur den Blick des Ganzen, sagen ihnen Gebrauch und Nutzen.

Bei dem zweiten Gang lassen wir sie tiefer blicken, zeigen ihnen Materie, Form, Theile, Zusammensetzung, Ordnung, Kunst, Schönheit. Alles, was sie in der Natur gesehen haben, lassen wir sie bald darauf in Kupfern und Modellen wiederfinden. Und damit die Bilder lebhaft und bleibend werden, so machen wir die Zeichenübungen zu den allerersten Uebungen des Philanthropins. Ehe das Kind schreibt, muß es zeichnen". Dem

*) Philanthropischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins." Frankfurt a. M., 1776, II. Aufl.; ibid. 1777.

fügten sich Sprechübungen über das Angeschaute an, während die geübteren Schüler Tagebücher führten.*)

Dieser Vorübung folgte die Beschäftigung der ersten Klasse mit der Aussprache der Buchstaben, der Silben und der Wörter unter Benützung des Basedow'schen Lesekastens. Auch dabei ward darauf bestanden, „daß das Kind Nichts lesen dürfe, was es nicht verstehe." Der Stoff des Lesebuchs war dem nächsten Anschauungskreise entnommen. Den Zöglingen der ersten Klasse wurden zuerst die Vocale vorgesprochen, ihnen folgten die Consonanten und diesen erst einzelne Wörter, in welchen die gelernten Buchstaben sich wiederholten. Der Setzkasten wurde in der Weise benutzt, daß der Schüler theils die zusammengestellten, auf Pappe geklebten Buchstaben zu Silbe und Wort zusammenzufügen, theils auch laut vorgesprochene Wörter nach ihren einzelnen Lauten selbst mit den Buchstaben des Setzkastens zusammenzustellen hatte. Diese Methode war ihrem Wesen nach allerdings noch die Buchstabirmethode, aber doch schon die Vorbereitung des Uebergangs zur Lautirmethode, auf die mit dem Anfange des Jahrhunderts Einige hingewiesen hatten. Die nun folgende Uebung am Setzkasten wurde in bewußter Weise als Vorübung für den Schreibunterricht erkannt, so daß zur Leseschreibmethode gleichfalls nur noch ein kleiner Schritt war. Hatten die Zöglinge die Fertigkeit erlangt, ihre Muttersprache geläufig zu lesen, so wurden die Leseübungen im Lateinischen und Französischen begonnen. Auf allen Dingen, die vorgezeigt wurden, war der Name in den drei Sprachen auf einem aufgeklebten Papierstreifen zu sehen, z. B. Mus — souris — Maus.

Das Lehrziel der zweiten Klasse forderte lautes und deutliches Lesen, wobei den Interpunktionszeichen und der entsprechenden Modulation der Stimme, sowie der Beachtung des Inhalts die gebührende Aufmerksamkeit gezollt wurde. — In der dritten Klasse wurden Dialoge aus den besten Schauspielen gelesen; hier trat noch die Aktion hinzu. In Bezug auf den Unterricht in

*) „Elementarwerk" — S. 1—20. Der Lehrgang Bahrdt's verdient im Vergleich zu dem Basedow'schen, der zu schematisch erscheint, den Vorzug.

der „Muttersprache“ stimmt der Unterrichtsplan Bahrdt's mit dem Basedow'schen überein. Angefügt soll noch werden, daß jeder Fehler gegen die „Sprachreinigkeit“ mit Erlegung eines Kreuzers gestraft wurde, eine Einrichtung, welche vor dem Richterstuhle der heutigen Pädagogik nicht bestehen könnte; indessen zeigt sie uns das redliche Bemühen, Einrichtungen 2c. zu erproben, denen eine gutgemeinte Absicht zu Grunde lag.

Das Erlernen der lateinischen Sprache suchte man der Jugend möglichst leicht zu machen. Das Decliniren und Conjugiren, die Genusregeln wie die bekanntesten Wörter wurden vermittelst verschiedener Spiele eingeprägt. Die II. und III. Klasse übersetzte aus einer Chrestomathie, die oberste las den Virgil und Horaz. Entscheidend war dabei nicht sowohl die Begeisterung für das klassische Alterthum, als vielmehr die Erwägung, daß die Kenntniß der lateinischen Sprache die Erlernung der französischen, italienischen und spanischen ungemein erleichtere. —

Vielleicht noch schärfer als im Sprachunterricht trat das Wesen des Philanthropinismus in Bezug auf die „praktische Methode“ im „naturgeschichtlichen Unterrichte“ hervor.

Es ist bekannt, daß namentlich durch Linné's System (1735) die Systematik bei der Behandlung der Naturwissenschaften auch in den Schulen vorherrschend wurde. Man behandelte die naturwissenschaftlichen Disciplinen aber nicht pädagogisch und vergaß insonderheit die gebührende Rücksicht auf die Geisteskräfte der Schüler zu nehmen. Den Philanthropisten ist das Verdienst nachzurühmen, zuerst einen naturgemäßen, pädagogisch-methodischen geistbelebenden Betrieb der Naturwissenschaften in den Schulen Eingang verschafft zu haben. Basedow, dessen „Elementarwerk“ mit Ausschluß der Anthropologie 114 Seiten dem naturgeschichtlichen Unterrichte widmete, übersetzte hier den von ihm aufgestellten Satz: „Jeder Unterricht muß von der Anschauung ausgehen“ dadurch in's Praktische, daß er den naturgeschichtlichen Unterricht an die zugehörigen Kupfertafeln anlehnte. Der betrachtende Schüler lernte die äußeren Eigenschaften der Naturkörper kennen

und erfuhr dabei das Hauptsächlichste über ihre Entstehung, Verwendung u. s. w.; es wurde nichts dem Schüler über einen Naturkörper mitgetheilt, bevor er ihn nicht durch die Anschauung kannte. Hierin begegnete Basedow Comenius. Nachdem die Schüler eine genügende Anzahl Naturkörper kennen gelernt hatten, wurde ihnen ein systematischer Ueberblick über die drei Naturreiche gegeben. In der Zoologie z. B. beschreibt Basedow anfangs sehr ausführlich — anschließend an die Abbildungen — die Biene, den Seidenspinner, den Fuchs u. s. w., worauf er in einem eigenen Kapitel über „die Geschicklichkeiten der Thiere" (— „interessante Thiergeschichten, worin auf die Klugheit und den Verstand der Thiere hingewiesen wurde" —) redet. Den nächsten Abschnitt erst beginnt er mit den Worten: „Man pflegt aus guten Ursachen die Thiere in Klassen zu vertheilen. Die erste und wichtigste enthält die vierfüßigen Landthiere, welche Knochen, rothes Blut, Lungen und ein Herz mit zwei Kammern haben." Auf die angedeutete Art bezeichnet Basedow die Klassen, die bedeutenden Familien und Gattungen und nennt dazu die einzelnen als Repräsentanten geltenden Thiere. Es erhellt hieraus, daß Basedow hiermit nicht auf Vollständigkeit der systematischen Uebersichtlichkeit hinarbeitete.*) Dies bezeugt er auch durch folgende Worte in seinem „Methodenbuch": „Von den Thieren wird hier nicht alles gesagt, auch nichts Systematisches. Ich habe vielmehr nur das Lehrreichste und Angenehmste ausgesucht und die Gelegenheit zu dem, was ich sagen wollte, fast allemal aus den gezeichneten Vorstellungen genommen. Etwas mehr von den Thieren, besonders von ihren Klassen, wird in XCI. Abschnitte folgen." **)

Basedow wies durch seine Methode den geisttödtenden Gedächtnißkram aus der Schule, durch sie gleichzeitig Lust und

---

*) Wir stimmen hier mit Dr. Helm in der „Geschichte der Methodik" von Seminardirektor Dr. Kehr (Gotha — 1877 —) überein, wenn er Seite 218 sagt, daß Basedow mit dem oben angezogenen systematischen Abschnitt „nur die Absicht gehabt habe, den Schülern einen allgemeinen Ueberblick über das ganze Thierreich zu ermöglichen."

**) „Methodenbuch" II. Theil, S. 74.

Liebe bei den Schülern an der Sache selbst erweckend. Bahrdt beginnt seinen naturgeschichtlichen Unterricht auch mit der Anschauung, nimmt aber zur Betrachtung die Naturkörper wenn möglich aus der Natur selbst.

Er sagt:*) „Wir führen unsere Schüler in die eigentliche Naturgeschichte und Historie. Und dies geschieht abermals in den Kabinetten des Philanthropins durch Vorzeigung der Dinge in der Natur oder durch Kupfer."**)

*) „Philanthropischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins" — (Frankfurt a. M. 1776), Seite 60.

**) Man benutzte hierbei die „Basedow'schen Kupfer zum Elementarwerk", über die der bekannte preußische Minister von Zedlitz 1776 in einer Rede „über den Patriotismus als Aufgabe der Erziehung" sich folgendermaßen äußerte: „Die Basedow'schen Kupfer zum Elementarwerk sollten das erste Handbuch aller Erzieher sein. Sie machen eine wahre Gemäldegallerie aus, um Kindern anschauliche Begriffe beizubringen und selbst in Hinsicht auf den Zweig der Erziehung, wovon ich rede. Statt der großen Menge Erscheinungen und Vernunftschlüsse, die man sonst braucht, um der Jugend Begriffe von der Sicherheit und Bequemlichkeit der bürgerlichen Gesellschaft, vom Nutzen der Thätigkeit, und den Arbeiten der Bürger, vom Regenten, von der vertheilenden Gerechtigkeit, von den verschiedenen Regierungsformen u. s. w. zu geben, findet der Lehrer es durch diese Kupfer möglich, alle diese Begriffe seinen Lehrlingen auf einmal beizubringen." — Bekanntlich waren die vortrefflichen Kupfertafeln größtentheils von dem berühmten Kupferstecher Chodowiecki gezeichnet. Zu tadeln ist an den Kupfertafeln, „der neugeschaffenen gemalten Welt des alten Comenius", die Planlosigkeit in Anordnung der mannigfachen Gegenstände auf der oft viergetheilten Tafel. Göthe urtheilt folgendermaßen darüber: „Die Zeichnungen zerstreuen noch mehr als die Gegenstände der wirklichen Welt, wo doch immer das Mögliche beysammen stehen muß, und die deßhalb ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbaren Verirrung immer noch in ihren Theilen etwas geregeltes hat. Jenes Elementarwerk hingegen zersplittert sie ganz und gar, in dem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen zusammensteht, weswegen es auch an manchen Vorzügen mangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssen." (Göthe: „Wahrheit und Dichtung" — S. 168 — III. Thl. — Erste ill. Ausg. v. G. Werken, Berlin — Grote 1872.) Als Vorläufer und Probe des Elementarwerks machte schon Basedow 1769 und 1770 drei kleine, mit schönen Kupfertafeln ausgestattete Bücher bekannt, welche alle drei durch ihre Titel die bevorstehende Revolution der Erziehung ankündigten. Sie wurden vom deutschen

„In einer zweiten Klasse, wo sie mit dem Umfange der Naturgeschichte nach dem Linné'schen System bekannt gemacht werden, befleißigen wir uns, bei der großen Weitläufigkeit und Mannigfaltigkeit der Dinge, um Weitläufigkeit und Trockenheit zu vermeiden, einer sorgfältigen und klugen Auswahl. Alle wichtigen Gegenstände werden den Schülern vor's Auge gebracht. Wir lassen sie selbst dabei so viel als möglich thätig sein. Sie müssen die Naturalien an ihren Orten selbst auffinden. Sie müssen mit bloßem oder bewaffnetem Auge betrachten. Sie müssen zergliedern, beobachten" u. s. w.

Am eingehendsten verbreitet sich Salzmann über die Unterrichtsweise in der Naturkunde.

Nachdem er*) über die „saumselige Art die Menschen mit der Natur bekannt zu machen" — Klagen erhoben, fährt er**) fort: „Und unsere ganze Naturgeschichte ist sie mehr als Namensverzeichniß? Durchgehe, mein Leser, das Natursystem, das uns der große und würdige Linné geliefert hat! Dann fang an, wo du willst, und untersuche zwanzig bis dreißig Gattungen, die er dir benennt und charakterisirt. Dann lege dir bei jeder folgenden die Fragen vor: Wie nährt sie sich? wie pflanzt sie sich fort? welches sind ihre inneren Merkmale? in welcher Absicht ist sie in die große Weltmaschine gesetzt? welchen Nutzen kann der Mensch davon ziehen? und du wirst bald demüthig bekennen müssen: o quantum est, quod nescimus!" — Ferner sagt er:***)

„Sollen die jugendlichen Kräfte an der Natur geübt werden, so müssen die Erzeugnisse derselben ihnen nach und nach zur Betrachtung vorgestellt werden, und zwar eins auf einmal, damit die Aufmerksamkeit sich besser auf dasselbe heften kann, und

---

Publikum, welches damals in einer ganz idealen Richtung befangen war und sich noch dazu des quälenden, in Hinsicht auf wirkliche Bildung unfruchtbaren Unterrichts der lateinischen Schulen erinnerte, mit dem größten Beifall aufgenommen" (Fr. Chr. Schlosser: „Weltgesch. für das deutsche Volk." II. Aufl. Bd. 14, S. 537.)

*) „Noch etwas über die Erziehung", Ausgabe v. K. Richter, S. 55.

**) Daselbst, S. 57.

***) „Salzmann; Ameisenbüchlein", — Ausgabe v. K. Richter, S. 44.

zwar anfänglich — ein Thier. Das Thier muß genau betrachtet werden nach seinen verschiedenen Theilen, ihrer Form, ihrer Farbe, ihrer Absicht; es muß nun mit einem anderen verglichen und bemerkt werden, was es mit ihm gemein habe, und wodurch es von ihm unterschieden sei, es muß den Augen bisweilen entzogen und von dem Kinde beschrieben werden. Was durch eigene Beobachtung nicht kann gefunden werden, z. B. die Nahrung, die Lebensart, der Nutzen, den es dem Ganzen schaffe, das setzt der Lehrer durch seine Erzählung hinzu." —

Aus dem Vorstehenden erhellt zur Genüge, daß die Philanthropen sich um die methodische Behandlung wie überhaupt um den naturgeschichtlichen Unterricht namhafte Verdienste erworben haben. Vor Allem bezeugten sie die Nothwendigkeit dieses Unterrichtszweiges, wenn auch zunächst aus Nützlichkeitsgründen; sodann wirkten sie dahin, daß die Systemkunde, die seither das α und das ω beim naturgeschichtlichen Unterrichte war, zur Nebensache wurde, und forderten endlich eine auf pädagogischen Grundsätzen beruhende Auswahl resp. Begrenzung des Unterrichtsstoffes für die Schule. Die Ersten, welche dem naturgesch. Unterricht in der Theorie, d. h. hier in der Methodik Geltung erwarben, waren sie auch die Ersten, welche ihn nach pädagogischen Grundsätzen praktisch behandelten, indem sie von der Anschauung ausgingen. Dadurch aber haben sie das Princip der Anschauung zur Höhe eines didaktischen Dogma erhoben — eines Dogma, das heute noch sacrosanct ist.

Wie die Philanthropen in dem naturgeschichtlichen Unterrichte die Natur ihre Führerin sein ließen und der Didaktik und Methodik unübertroffene Dienste leisteten: so wohlthätig beeinflußte ihr Streben auch die übrigen Disciplinen. Es war so ein mächtiger Schritt vorwärts auf dem Wege zur Erzielung einer naturgemäßen Methode auch im Geschichtsunterrichte, welchen die Philanthropen unternahmen. Der vorphilanthropische Geschichtsunterricht war nichts als ein geistloses Gedächtnißwerk, ein chronologisches Gerippe von Zahlen und Namen, in dem der herz- und verstandbildende Geist fehlte. Wir könnten uns auf eine Reihe von Beispielen berufen, führen aber nur das folgende zum Beweise

an: Historiker Schlözer schreibt in dem Vorwort zu Bunoni's Idea Historiae: „Wir haben hier (in Lüneburg) einen Knaben von 10 Jahren, welcher darinnen so fertig, daß er die Imperatores Romanos sammt den Jahren, in welchen sie zum Regiment kommen, und wie viele Jahre sie regiert, rückwärts, vorwärts, nach und außer der Ordnung ohne Fehler zu erzehlen weiß". Als Anmerkung sagt er weiter: „Auch ich mußte noch 1748 in einer Schule, die keine der schlechtesten war (Stadtschule zu Werthheim), alle Namen der Kaiser, von August bis Franz I., auswendig hersagen.*)

Selbst Basedow, trotz dem er ein Bahnbrecher auch in der Methode des geschichtlichen Unterrichtes war, ist noch der Ansicht, daß die Universalgeschichte „fast nur Gedächtnißwerk" sein müsse, weil sie uns „in ähnlichen Umständen klüger" mache und eine Grundlage bilde für die Lectüre von Spezialhistorien und andern nützlichen Büchern, die man ohne sie nicht wohl verstehen könne;"**) gleichwohl aber sagt er, daß er eine Sammlung von Geschichten, Erzählungen, wie sie in seinem Elementarwerk"***) dargeboten sind, für „viel gemeinnütziger finde, als alle Kompendien voll von Regentennahmen und Mordgeschichten der vier Monarchien und anderer Reiche von den Zeiten Assurs an bis auf die unsrigen, und wenn sie auch eine so umständliche Erzählung enthalten, daß sogar Granicus, Issus und Arbela als die drei Oerter, wo Alexander über Darius siegte, erwähnt werden."†)

Basedow beginnt den geschichtlichen Unterricht mit Belehrungen über Natur- und Culturzustand der Völker sowie über verschiedene Staatsformen; alsdann folgt, als vorbereitender Geschichtsunterricht, ein geographischer Kursus, dann Universalgeschichte in

---

*) „Stand der neueren deutschen Geschichtsschreibung" — S. 23 — von Wesendonk.

**) Basedow, „Elementarwerk", Bd. III., S. 158, Anmerkung.

***) Basedow, „Elementarwerk", Bd. II., S. 421 ff.

†) Basedow, „Methodenbuch", Bd. II., S. 90.

chronologischer Ordnung mit besonderem Hinweis auf die vaterländische Geschichte.*)

Alles das, was Basedow zur Geschichte in „Elemente der Geschichtskunde" nennt, war nicht neu; längst schon galten Heraldik und Geographie als Hilfswissenschaften der Geschichte, ebenso bildete die Götterlehre einen Theil der Geschichte, und im 17. Jahrhundert erscheinen bereits auf den Stundenplänen Geographie mit der Geschichte verbunden. Basedow bringt auch die einzelnen Hilfswissenschaften der Geschichte, wie er sie in „Elemente der Geschichtskunde" aufführt, nicht in harmonischen Zusammenhang; immerhin hat er aber das Verdienst, daß er darauf hinwies, die Schüler, bevor sie eigentlichen historischen Unterricht erhielten, mit den „historischen Begriffen" bekannt machen müsse. Auch erkannte er die hohe Bedeutung des geschichtlichen Unterrichts für Verstand und Herz des Menschen; er sieht auf der entsprechenden Altersstufe von der chronologischen Ordnung ab und gibt historische und „merkwürdige Exempel dieser und jener Tugend, dieses und jenes Lasters, von großen Menschenfreunden, von Tyrannen, von Lieblingen, von Maitressen, von Glück und Unglück bei Hofe, von großen Wirkungen kleiner Ursachen u. s. w."**); er unterscheidet daher die „lehrreichen Umstände von den gleichgiltigen in der Geschichte." —

Entschiedener als Basedow war der Werth biographischer Geschichtsbehandlung dem Philanthropen Bahrdt zum Bewußtsein gekommen. In den Bahrdt'schen Instituten wurde der Geschichtsunterricht vorzugsweise als ein Mittel zur Herzens- und Charakterbildung aufgefaßt und demgemäß behandelt. Bahrdt legt entschieden Protest ein gegen „jene dürren Gerippe von Universalhistorien, die das Gedächtniß mit Namen und Jahreszahlen

---

*) Basedow, „Elementarwerk", Bd. III., S. 1—272, — „Elemente der Geschichtskunde"; sie füllen das ganze 7. Buch des „Elementarwerks" und zerfallen in folgende Abschnitte: 1) Grundbegriffe von Staatssachen. 2) Geographie. 3) Etwas aus der Universalhistorie u. Zeitordnung. 4) Etwas aus der Mythologie oder Fabellehre. 5) Etwas von der Wappenkunde und 6) Begriff und Zusammenhang der historischen Wissenschaften.

**) Basedow, „Methodenbuch", Bd. I., S. 465.

anfüllen, hingegen dem Verstand nichts zu denken, dem Herzen nichts zu fühlen geben." Wenn wir der Geschichte einen so unermeßlichen Nutzen zuschreiben," bemerkt Bahrdt, „so verstehen wir die, welche dem Menschen den Menschen kennen lehret, d. h. welche ihm die manchfaltigen Arten der Handlungen, der Lebensart und der Sitten der Menschen, ihre Ursachen, Folgen und Wirkungen, ihre äußerlichen Veranlassungen, ihre unendliche Verschiedenheit in verschiedenen Zeiten, unter verschiedenen Umständen, in verschiedenen Gegenden u. s. w., ferner ihre verschiedenen Verfassungen, Schicksale, Revolutionen, nebst den Quellen und Triebfedern derselben u. s. w. vor Augen leget, und welche zugleich so vorgetragen wird, daß zu eben der Zeit, da das Gedächtniß Vorräthe sammelt, die Urtheilskraft genährt und das Gefühl gebildet wird." . . .*)

Im methodischen Betriebe wurde verlangt, daß der Lehrer Alles dramatisch erzähle, den Schülern den Ort der geschichtlichen Begebenheit auf der Karte, die Art und Weise derselben auf Bildern zeige, „wie es geschah". „Nichts wird vergrößert, nichts verkleinert, aber das Kolorit so lebhaft als möglich. Alles in seinem reellen Lichte. Kein Umstand, der zur Aufklärung dient, darf übergangen werden. Veranlassungen, Folgen, Absichten werden anschaulich gemacht. Hingegen — moralisches oder politisches — Räsonnement muß ganz wegbleiben. Dagegen müssen die Fakta so hingezeichnet werden, daß der Lehrling von selbst überall das Räsonnement zu finden und zu fühlen genöthigt wird. Und der Lehrer erforscht nur am Ende jeder Lektion durch das sokratische Examen, ob seine Erzählung diese Wirkung geleistet habe". **) Den Anfang bildete die alttestamentliche Vorzeitsgeschichte; in der zweiten Klasse wurde die Geschichte der Griechen und Römer bis zu Constantin dem Großen vorgetragen, in der dritten die Kirchen- und Reformationsgeschichte, und in der letzten Klasse wurde der vaterländischen Geschichte eingehende Aufmerksamkeit zugewandt. Dem Gedächtnisse kam man dadurch zu Hülfe, daß man Tabellen anwandte, die chronologisch geordnet,

*) Bahrdt, „Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachrichten von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins", S. 87.

**) Bahrdt, „Philanthropinischer Erziehungsplan" — S. 87.

weltgeschichtliche Thatsachen enthielten. Die Geschichte Jesu ward allsonntäglich vorgetragen.*) Ferner sei noch erwähnt, daß man, wie für andere Disciplinen, auch für den Geschichtsunterricht Spiele erdacht hatte, durch welche die geschichtlichen Fakta leichter eingeprägt werden sollten. Das Spiel für den Geschichtsunterricht bestand aus Karten, welche gemischt wurden und dann von den Schülern wieder in Ordnung gebracht werden mußten. Daß es hierbei nicht an Wettstreit, Gewinn und Verlust ꝛc. fehlte, braucht nicht erwähnt zu werden. **)

Der Bahrdt'sche Lehrplan trennt sich also in manchen Punkten von dem Lehrgange Basedow's; welchem der Vorzug gebührt, das kann nach dem Standpunkte der heutigen Wissenschaft nicht zweifelhaft sein. Gleichwohl ist immer zu betonen, daß Basedow es war, der zuerst neben dem Objekt des geschichtlichen Unterrichts auch das Subjekt desselben berücksichtigt wissen wollte. —

Hierbei aber dürfen wir Salzmann nicht vergessen, da gerade er die praktische Methode des Geschichtsunterrichts wesentlich gefördert hat. Wandte Basedow, um dem reinen Dociren zu steuern, zur Veranschaulichung nur Bilder an, gebrauchte er zur Begriffsentwickelung zum Theil selbsterfundene Erzählungen, so zog Salzmann hierzu die Geschichte der engeren Heimath in's Bereich seines vorbereitenden Geschichtsunterrichts. Hierdurch wurde er der Vater der „Heimathskunde", eines Unterrichtszweiges, der in der neueren Pädagogik und Didaktik eine vor-

---

*) Basedow, der richtigen Ansicht huldigend, daß der vortragende Lehrer beim besten Willen doch gewisse Partieen der Geschichte einseitig, je nachdem er dem katholischen oder protestantischen Bekenntniß angehört, auffasse, sah sich genöthigt, bei seiner Anweisung zum histor. Unterrichte die nackten histor. Thatsachen in den Vordergrund zu stellen, um die Gewissensreinheit im Unterrichte der Jugend zu wahren. Er sagt daher in seinem „Methodenbuch" S. 16: „Man trenne anfangs alle theologischen Folgerungen von der Geschichte selbst. Es ist blos Folgerung, daß der Papst der Statthalter Christi, daß Luther und Calvin Glaubensverbesserer oder Ketzer, daß Muhamed Prophet oder Verführer sei. Die Formel: „in den Büchern Moses oder in den Evangelien wird erzählt" — ist Niemandem anstößig."

**) Bahrdt, „Philanthropischer Erziehungsplan" — S. 91 und 365.

nehme Stelle einnimmt. Salzmann knüpfte seine geschichtlichen Erzählungen an das unmittelbar Angeschaute und entwickelte an ihm die historischen Vorbegriffe. Er sagt: „Ehe wir die Geschichte der Assyrer und Perser, Griechen und Römer lernen, wollen wir uns erst die Geschichte eines benachbarten Ortes bekannt machen." Bekanntlich wählte er dazu das Kloster Reinhardsbrunn, das er oft mit seinen Zöglingen besuchte. „Durch ein altes Kruzifix, eine Inschrift und dergl. kommt man zu der Frage: Wie mag es wohl sonst hier ausgesehen haben? — Man findet Trümmer alter Leichensteine, Ueberbleibsel eines Klosters, ein Bekannter erzählt von alten Begräbnissen fürstlicher Personen; man sucht sie auf, steigt hinab, findet Knochen — man ist in der alten Zeit. Es geschehen allerlei Fragen: von wem sind die Knochen? wer hat das Kloster erbaut? wen soll jener steinerne Mann vorstellen u. s. f. Die Zöglinge erfahren, daß man in einem alten Buche darüber Nachricht erhalten könne, sie bitten es zu kaufen. Wir lesen es begierig und sammeln alles, was es uns von Reinhardsbrunnen sagt.*) So bereiten wir uns zur Erlernung der Geschichte vor, bekommen Begriffe von Jahrhunderten, Alterthum, Dokumenten und dergl., und nun ist es Zeit, auch die Geschichte anderer Länder sich bekannt zu machen."**)

In die nächste Verwandtschaft zur Geschichte setzt Basedow die Geographie.

Hatte man vor ihm in den Schulen die Geschichte übel behandelt, so war dies in noch höherem Grade mit der Geographie der Fall gewesen. Obgleich Kant sagte: „Unsere gewöhnliche Schulgeographie ist sehr mangelhaft, obwohl nichts fähiger ist, den gesunden Menschenverstand mehr aufzuhellen, als gerade die Geographie"; — obwohl Herder „es als ein Zeichen der tiefen nordischen Barbarei erachtet, in der wir die Unsrigen erziehen, daß wir ihnen nicht von Jugend auf einen tiefen Eindruck der Schönheit, der Einheit und Mannigfaltigkeit auf unserer Erde

*) Salzmann: Galetti, Geschichte und Beschreibung des Herzogthums Gotha. 1739—1781.

**) Salzmann: „Noch etwas über Erziehung." (1784.) Richters Ausgabe in der Päd. Bibliothek, S. 90.

geben"; so war und blieb dennoch die Geographie in den Schulen ausschließlich Gedächtnißwerk, dürre Nomenklatur und trockenes statistisches Wesen*). Basedow sah in der Geographie mehr als eine den Geschichtsunterricht vorbereitende Hilfswissenschaft; er wob daher auch die Geographie in seinen geschichtlichen Lehrgang. Nachdem der Schüler mit der Einrichtung der Landkarte bekannt gemacht war, machte sich Basedow an die Belehrungen über Gestalt, Größe und Bewegung der Erde; hieran fügte er das Allgemeine über die fünf Erdtheile und dann folgte — als zweiter Kursus — die eigentliche politische Geographie.**)

Auch in den Instituten zu Marschlins und Deidesheim wurde die Geographie nach verschiedenen Seiten hin behandelt und das Wissenswürdigste aus der Meteorologie mit ihr verknüpft. Der Stufengang war dieser: Man zeigte den Schülern in einer sternhellen Nacht den Polarstern, ließ sie von ihm aus eine Ideallinie durch den Mittelpunkt der Erde ziehen, die in der Gegend des Himmels unter seinen Füßen sich durchzog. Nachdem so der Begriff des Poles gefunden war, wurde auf ähnliche Art der Begriff des Aequators und Meridians entwickelt, und dann diese Linie auf dem Globus und den Karten gezeigt. Waren die Schüler in der Bestimmung der Orte nach der

---

*) Prof. Dr. Gerstner; „Geographie der Gegenwart" sagt: „Es gab eine Zeit, und sie liegt noch nicht ganz hinter uns, da die Geographie als unbedeutendes Nebenfach die keineswegs beneidenswerthe Aufgabe hatte, mit ihrer trockenen Nomenklatur das arme Gehirn der unteren Bildungsschichten zu quälen, während sie die Denkkraft der Schüler in trägem Schlummer ließ. Sie war nichts als ein Zahlen- und Namenregister, eine bloße Ortskunde — und ihre pädagogische Bedeutung eher eine negative, die auch zur irrigen Geringschätzung geograph. Kenntnisse führte. Aber wie war es beim Klassensystem anders möglich, wo der Lehrer neben Latein, Griechisch, deutscher Sprachlehre, Arithmetik auch noch Geographie lehren sollte? Er konnte nicht mehr geben — als er selber besaß. . . . . Als erster Geograph galt wohl jener, der alle erdenklichen Namen und Nummern gleichsam an den Fingern herzählen konnte und vor dem selbst der Großmeister der Wissenschaft, Alex. v. Humboldt, nicht bestanden wäre. . . . Nach der geistlosen alten Auffassung hat bisher der Lehrer selber Geographie gelernt, und so wird in der Großzahl der Schulen noch heute gelehrt."

**) Basedow, „Elementarwerk" III, S. 64—157.

geographischen Lage geübt, so wurden Reisen auf der Landkarte gemacht, und bei dieser Gelegenheit das Wichtigste aus der politischen Geographie eingeflochten. In der zweiten Klasse wurde die physische Geographie in den Vordergrund gestellt und geeignete Reisebeschreibungen und geogr. Charakterbilder entworfen — unter stetem Hinblick auf die vaterländische Geographie.

Besser wäre es allerdings gewesen, hätte man die Goethe'schen Worte beherzigt: „Geh' vom Häuslichen aus und verbreite dich, so du kannst, über die ganze Welt." Bahrdt hätte den Weg weiter wandeln sollen, der von Comenius und besonders von Rousseau angegeben war.*) Gehe vom Wohnhaus aus zum Wohnort, Orientirung in der nächsten Umgebung, Entwerfen des Kartenbildes derselben, um erst nach diesem propädeutischen Kursus die Grenzen der Heimat zu überschreiten: gehe den Weg der synthetischen Methode. Immerhin aber fällt der Hauptantheil an einer verbesserten Methode den Philanthropen zu, weil sie auch in dem geographischen Unterrichte das Prinzip der Anschauung zur Geltung brachten und an die Stelle des geistlosen Gedächtnißwerkes farbenreiche, lebensvolle geographische Bilder setzten; ein Verdienst, das erst in seiner ganzen Tragweite und Größe seit Ritter, Humboldt und Petermann erkannt wurde. Sagt doch Dr. Petermann mit Bahrdt übereinstimmend: „Ich bin immer der Ansicht gewesen, daß der geogr. Unterricht am besten beginne mit dem, was der Schüler selbst sehen kann, damit er sich über das Wesen der Karte im Grundplan und die ihm in der Natur erscheinende Seitenansicht leicht orientire."

Um darzuthun, welchen hohen pädagogischen Werth die Philanthropisten auf eine richtige Betriebsweise der Geographie in den Schulen legten, lassen wir Guts Muths, den umsichtigen Gehilfen Salzmanns, sprechen: „Die Natur der Erde soll ein von dem Schüler Gedachtes und möglichst Begriffenes werden. Welche mannigfaltigen

---

*) Rousseau, „Emile" liv. III: „Les deux premiers points de géographie seront la ville, où il demeure et la maison de campagne de son père; ensuite les lieux intermédiaires, ensuite les rivières du voisinage, enfin l'aspect du soleil et la manière de s'orienter . . . . . qu'il fasse lui-même la carte de tout cela."

Uebungen des jugendlichen Verstandes, Nachdenkens, Enträthselns, Schließens, Urtheilens gehen daraus hervor! Noch einmal! — Die Erde ist kein Wörterbuch zum Auswendiglernen; vielmehr ein in der Wirklichkeit dastehendes, höchst sinnvolles, zum tiefsten Denken anregendes Gedicht, dessen Commentar, soll er auch nur elementarisches Verstehen bewirken und zu hohen Ahnungen hinleiten, nicht in leichtfertiger Eile hingeworfen werden kann." —

Daß die Philanthropisten das Prinzip der Anschauung und Naturgemäßheit auch in den übrigen Disziplinen: in der Arithmetik, in der Physik, in der Geometrie und Mechanik praktisch zur Anwendung brachten, versteht sich nach dem Gesagten von selbst. Anschauung ward durch sie das Dogma der Schulwissenschaft, und das Dogma ist heute noch, wie schon gesagt, sacrosanct. —

Endlich sei noch erwähnt, daß die Philanthropisten den alten Worten „Mens sana in corpore sano" dadurch Fleisch und Blut gaben, daß sie die „Leibesübungen" in die Schule einführten. Luther sagte schon: „Es sei von den Alten sehr wohl durchdacht und geordnet, daß man ritterliche Uebungen zur körperlichen Ausbildung benutzt habe";*) und mehr als zu seiner Zeit wurde der Werth derselben zur Zeit der Philanthropisten — für die Schulen — betont. Auch Comenius hatte sich für Leibesübungen in den Schulen erklärt, allein sein Wirken wurde in dieser Beziehung durch den 30jährigen Krieg und seine Folgen fruchtlos gemacht; ja, in der Folge sah man die Leibesübungen für Zeichen bedauerlicher Rohheit an. Selbst Pestalozzi beförderte noch diese Verirrung. Montaigne dagegen verlangt, „daß nicht nur die Seele fest, sondern auch die Muskeln stark gemacht würden." Ebenso sprach sich Locke für die „physische Erziehung" aus.

Noch entschiedener trat Rousseau in seinem „Emil" für die körperliche Erziehung energisch ein; ja, er hob sie auf Kosten der Geistesbildung hervor, da ein schwacher Körper auch die Seele schwäche. Die durch Rousseau gegebene Anregung wurde in

*) Auch Melanchthon ist den Leibesübungen zugethan. In seinen „Lebensregeln für Knaben" empfiehlt er „statt des Würfelspiels das Ballspiel, Laufen, Ringen und Springen — und für daheim das Schachspiel."

Deutschland mit Begeisterung aufgenommen und am Fruchtbarsten durch Basedow ausgenützt. Vor Allem kämpfte man gegen die Kleidung der damaligen Jugend an, welche die Gesundheit derselben schädigen mußte; überhaupt ließ man keine Gelegenheit unbenutzt vorübergehen, die geeignet war, das Interesse der physischen Erziehung der Jugend zu fördern. Auch das Spiel, jene „Thätigkeit im leichtesten Flügelkleide" wie Jean Paul*) es nennt, wurde zur Weckung der zu früh alternden Jugend, zur Belebung der Jugendfrische und Jugendlust sowohl als auch zur Uebung der Körperkräfte und zur Beobachtung individueller Neigungen der Schüler von den Philanthropisten gepflegt. Man hatte Spiele „zur Uebung der Sprache und des Gedächtnisses", Spiele, „deren Zweck den Verstand zu schärfen" war, „Spiele zur Uebung des Augenmaßes", „Spiele zur Förderung der Gewandtheit" und „gymnastische Spiele".**) Guts Muths, der wackere und edle Jugendfreund, war es, welcher einen systematischen Betrieb der Leibesübungen als Zweig der Erziehung, basirend auf den Basedow'schen Anschauungen, in's Leben rief.***) Fortan wurden sie, namentlich von den Nachfolgern Basedow's, wacker und mit gutem Erfolge betrieben als eine Disziplin, deren unschätzbaren Nutzen erst in vollem Umfange die Neuzeit allgemein erkennt. Durch die Philanthropisten angeregt, konnte ein Jahn, vornehmlich aber Spieß, der eigentliche Schulturnvater, die Gymnastik zu einem „Schulturnen" gestalten zum Wohle des heranwachsenden Geschlechts, zum Segen des Vaterlandes. —

Das Wort großer Geister stirbt eben nicht, es tönt fort und vererbt sich als bleibendes Gut von Geschlecht zu Geschlecht. Auch

---

*) Jean Paul: „Levana" — 1. Bd., § 46—54. (Berlin — bei Reimer).

**) Basedow: „Elementarwerk" I, S. 33—38, 53—104, 131—146 und Bahrdt's „Philanthr. Erziehungsplan."

***) Von Guts Muths Schriften über die Gymnastik seien hier folgende genannt: „Gymnastik für die Jugend" (1793 — 4. Aufl. 1877); „Turnbuch" — 1817. „Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes" 1796.

in Beziehung auf die Philanthropisten bestätigt sich im weitesten Sinne Goethe's Sentenz:

„Es wirkt mit Macht der edle Mann Jahrhunderte auf seines Gleichen.
Er lebt auch noch nach seinem Tode fort und ist so wirksam als er lebte.
Die gute That, das schöne Wort, es strebt unsterblich, wie er sterblich strebte."

Mit dem Auftreten des Philanthropinismus ward ein neues, man darf wohl sagen revolutionäres Princip in der Erziehungslehre, wenn nicht aufgestellt, so doch frisch aufgenommen. Dieses Princip, welches das Joch des pädagogisch Herkömmlichen, den traditionellen Mechanismus, ein für allemal brechen sollte, heißt kurzweg Methode.

War vor dem Auftreten der philanthropischen Schule das Unterrichten, wie wir schon nachgewiesen haben, ein bloßes Handwerk gewesen, die Pädagogik ein unwissenschaftliches Etwas, das durch den Zwang des Zweckes geregelt ward, so versuchte der Philanthropinismus unter Anlehnung an beglaubigte philosophische Muster die Erziehung zu dem Range einer Wissenschaft, das Unterrichten zu der Höhe einer Kunst zu erheben. Die Pädagogik ward ihm ein Objekt wissenschaftlicher Forschung, Physiologie und Psychologie galten ihm als die Grundlage einer Kunst, die in der Wissenschaft vom Menschen gipfelt. Basedow's „Methodenbuch", in dem Comenius-Locke-Rousseau'sche Gedanken verarbeitet und in neuen Zusammenhang gebracht sind mit den neuen Anschauungen der gebildeten Welt, darf geradezu als eine bedeutende pädagogisch-literarische Erscheinung damaliger Zeit bezeichnet werden. „Der Hauptzweck der Erziehung", sagt er in demselben, „soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten." *)

Glückseligkeit des Individuums durch Bildung, Menschenbeglückung — diese Idee war in dem Grade die Devise der durch Basedow inaugurirten pädagogischen Richtung, wie sie das eigentliche treibende Moment in seinem persönlichen Leben blieb. Zwar nahm er damit nur einen altheidnischen Gedanken auf — Aristoteles nannte das Verlangen der Menschen nach Glückseligkeit, weil in ihrer Natur begründet, ein durchaus berechtigtes —,

*) Basedow: „Elementarwerk", S. 24 ff.

aber schon diese Erkenntniß wirft ein versöhnendes Licht auf die Bahnen seines Wirkens und Lebens, so verdüstert sie auch manchmal durch die Unregelmäßigkeiten seines persönlichen Wandels erscheinen mögen. Wir müssen mit Basedow anerkennen, daß der Mensch unter allen Leiden und Drangsalen, die ihm aus den Mängeln seines Wesens und aus den Verhältnissen seines Daseins entspringen, immer den Blick aufs Neue in die Zukunft richtet. „Von besseren künftigen Tagen reden und träumen die Menschen viel" und ringen danach, und fordern das Glück vom Staate, und erflehen es von der Kirche. Kein wirksameres Mittel aber, dieses Verlangen möglichst zu befriedigen, gibt es, als die Menschen weise und glücklich zu machen, sie zum Glück zu **erziehen**.

„Intelligenz und moralische Kraft sind das fruchtbarste Kapital der Staaten und Völker."*)

Weise und sittlich! Beides wird nur erreicht durch die Erziehung zur Humanität, zur allgemeinen Menschenliebe. Wie für Kant, ergab sich hieraus auch für Basedow der Grundsatz: „Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß kosmopolitisch gemacht werden." Philanthropie ward von ihm als Tendenz, als letztes Ziel aller Erziehung aufgestellt und der weltbürgerliche Eudämonismus als der reale Zweck der Philanthropinen postulirt.

Durch ihn also ist die Ummaurung des Gymnasiums zuerst durchbrochen und der Weg gezeigt zu dem, was wir heute Schule nennen. Bis vor Basedow hatten die Gymnasien allein als Träger der Humanität gegolten; fortan sollten auch durch die Elementarschulen mittels einer besseren Lehrmethode die Wissenschaften größeren Kreisen zugänglich gemacht werden. Denn nicht blos eine Kaste — die Mehrheit des Volkes sollte in die Sphäre der Menschlichkeit treten. Es war das ein Streben vom Sektenthum zum Menschenthum, von Kirchensatzungen zur Wissenschaft, von Willkür zur Gesetzlichkeit, vom Gefühl zur Vernunft, von den Wundern und Offenbarungsacten zum geschichtlichen Pragmatismus. — Neben der Bekämpfung des ein-

*) Dr. Keferstein; „Pädagogische Briefe" — S. 1. (Dresden 1860.)

seitigen, nur in den altklassischen Sprachen die menschliche Bildung suchenden Humanismus charakterisirten die Beseitigung des Zwanges aus der Sphäre des Unterrichts, die Betonung des Anschauungs-Principes und die Forderung körperlicher Bildung das Erziehungsprogramm Basedow's. Glückseligkeit des Individuums, — sie sollte der Jugend selbst durch die Aufgabe des Lernens nicht getrübt werden. Niemals hat die Kinderwelt einen wärmeren Anwalt, nie einen lebhafteren Vertheidiger ihrer Rechte gehabt. „Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet, und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen bleiben läßt, welche mit der Zeit dem ganzen Bau schaden können. Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntniß, welche ohne Schaden niemals vergessen werden darf."

„Der Unterricht, so angenehm wie er seiner Natur nach sein kann, kein Zwang zum Fleiß. Nie mit dem Befehle plagen, sich mit Memoriren zu beschäftigen: Worte werden leicht memorirt, wenn der Verstand zugleich ihre Bedeutung denkt, oder das Herz sie empfindet."*) Das vor Allem forderte er.**)

Mit Locke und Rousseau theilte Basedow den anthropologischen Standpunkt, daß das Kind seiner Natur wie seiner Freiheit nach gut sei und daß beides Anspruch habe, von Seite des Erziehers geachtet zu werden. Um den kindlichen Willen zu lenken, empfahl Basedow äußere Auszeichnungen. Namentlich suchte er den menschlichen Ehrtrieb den Zwecken der Erziehung dienstbar zu machen. Die alte Zuchtmethode***) wurde dahin beschränkt,

---

*) Basedow: „Methodenbuch" — S. 128. —

**) Um der Welt zu zeigen, wie alles Lernen nur Spiel sei, das „ohne Anstrengung und ohne schädliches Stillesitzen" vor sich gehe, präsentirte Basedow ihr seine Tochter Emilie. Dieses Mädchen war in der That ein seltenes Beispiel von Frühreife. Wolke, der oftgenannte Mitarbeiter am Dessauer Philanthropin, erzählt, wie das Kind im dritten Lebensjahre schon lesen gelernt und dazu kaum einen Monat gebraucht habe. Im 4. Jahre lernte es Französisch, sprach diese Sprache nach 10 Wochen so geläufig, „daß kein deutsches Wort mehr mit einfloß".

***) K. v. Raumer sagt in der „Geschichte der Pädagogik" — Bd. II, S. 297 ff.: „Die Jugendzeit war damals für die Meisten eine sehr geplagte

daß körperliche Züchtigungen nur für äußerste Fälle bei den Schülern der unteren Klassen zugelassen wurden.*) Am weitesten darin ging Bahrdt: er wollte den Stock ganz aus der Erziehung verbannt und ihn durch die Persönlichkeit, durch das moralische Beispiel des Lehrers ersetzt wissen.

Die Frage über die Zu- oder Unzulässigkeit körperlicher Züchtigung in der Schule ist heute noch controvers. Allerdings nicht im Sinne der Geißeln und Riemen, von denen der Leibarzt Ferdinand II., Dr. Hippolytus Quarinoni, in seinem weitschichtigen Buche —: „Die Grewel der Verwüstung menschlichen Geschlechts" — so rührend zu berichten weiß. Auch die Jacob Häuberle sind heute sicher ausgestorben, jene interessante Species von Pädagogen, die weder Ehrentitel noch Stöße und Schläge sparten, der Weisheit eine Heerstraße in die Köpfe der Jugend zu pflastern, und bei denen Ruthe, Stock und Esel die pädagogische Dreifaltigkeit bildeten, ohne welche sie sich nicht getrauten, die Schuljugend buchstabiren, lesen, denken und richtig fühlen zu lehren. Mäßige körperliche Züchtigungen sind noch heutzutage in den Schulgesetzen der meisten deutschen Staaten gestattet. Ob mit Recht, darum dreht sich eben der pädagogische Gedankenaustausch. Sehr humane Pädagogen behaupten, daß mit der Ruthe eine unsichtbare Gewalt aus der Erziehung schwinde und wollen sie daher bei der öffentlichen Kindererziehung als rechtlich existent angesehen wissen; nicht um absolutistisch über die Kinderwelt zu regieren, sondern um einer verhängnißvollen Schwächung ihrer erziehenden Autorität vorzubeugen. Man mag über Autorität denken, wie man will, eine Erziehung und Bildung, die ohne Autoritäten begonnen werden könnte, ist unmöglich. Alle Erziehung und Bildung geht von Autorität aus, wenn auch mit dem Ziele der allmähligen

---

Zeit, der Unterricht hart und herzlos streng. Die Grammatik ward dem Gedächtnisse eingebläut, ebenso Sprüche der Schrift und Liederverse. Eine gewöhnliche Schulstrafe war das Auswendiglernen des 119. Psalm. Die Schulstuben waren melancholisch-dunkel. Daß auch die Jugend irgend etwas mit Liebe arbeiten könne, das fiel Niemanden ein, so wenig, als daß sie die Augen zu irgend etwas Anderem als zum Schreiben haben könne." —

*) Basedow: „Methodenbuch" — S. 35—37.

Befreiung von der Autorität.*) Kein Pädagog wird, um sein Ansehen zu behaupten, dem Kinde gegenüber die Gewalt vorschieben; aber ahnen muß es, daß er Strafgewalt besitzt; überzeugt muß es sein, daß er sich den Gehorsam erzwingen kann, erzwingen selbst durch die Ruthe. Es ist ja die wohlmeinende Absicht nicht zu verkennen, die sich in dem Verlangen nach der Beseitigung der körperlichen Züchtigung in der Erziehung ausspricht; indeß selbst bei der idealsten Auffassung der Schuldisciplin und bei der auserlesensten Ausstattung mit persönlichen Eigenschaften zur Erziehung wird es nicht gelingen, mit allen Zöglingen einer Anstalt den Weg von Unerzogenheit zu gutem Willen und zur richtigen Einsicht ohne bedenkliche Schwierigkeiten zurückzulegen.

Für die Ausübung der gewöhnlichen Schuldisciplin während des Unterrichts wird allerdings der Stock wohl in den seltensten Fällen nothwendig werden, denn im Wesentlichen organisiren sich die Sitte und die Ordnung der Schule durch sich selbst; aber es gibt Ausschreitungen von so grober Art, von so gänzlich entartetem Willen, Fälle von so zweifelloser Entschiedenheit, daß über das einzuschlagende Verfahren gar keine Unklarheit obwalten kann, — Fälle also, in denen nur der Vollzug körperlicher Züchtigung als sittlicher Ausgleich erscheint und ein Gebot der Pflicht wird. Die Pflicht aber involvirt ein Recht, — ein trauriges Recht allerdings, immerhin aber ein nothwendiges, das brutalen Thatsachen gegenüber die Wohlthat eines sittlichen wie öffentlichen Nutzens in sich schließt, und in diesem Nutzen liegt der Maßstab nicht für das Lob der körperlichen Züchtigung, wohl aber für die Güte derselben.

In dieser Beziehung ist die philosophische Führung des Themas von Seiten des Philanthropinismus nicht ganz frei von Irrthum.

---

*) Schleiermacher: „Entwurf eines Systems der Sittenlehre" — Berlin 1835 — S. 220: „So ist im Anfang der Erziehung die Autorität Alles . . . . . somit ist der Verlauf der Erziehung ein allgemeines Abnehmen der Autorität"

Daß auch in der Pädagogik eine gewisse Mechanik herrschen muß, welche die Schule in den Stand setzt, den kindlichen Willen für die Zwecke der Erziehung und Bildung zu bewegen, zu führen und zu erhalten; daß die Schulregierung eine fehlerhafte wäre, welche kein Bewegungsprincip hätte, das lehrt auch der Philanthropinismus; allein er verwirft den äußeren Zwang. Philosophisch angesehen wird der äußere Zwang allerdings immer ein niederer Hebel bleiben, aber doch ein Hebel, den menschlichen Willen für irgend einen Zweck in Bewegung zu setzen. Ja, genauer zugesehen, erscheint der Zwang als die eigentliche elementare Triebkraft der menschlichen Natur. Ohne Zwang wäre das menschliche Leben gar nicht zu denken, denn ohne ihn würden weder Handel noch Wandel, weder Recht noch Sitte existiren. Wir würden lauter Nichtsthuer haben, wenn Hunger und Bedürfniß nicht wären. Hunger und Bedürfniß erst machen den Menschen arbeitsam. Was ist der Lohn? Eine feinere Form des Zwanges. Was ist das Pflichtgefühl? Eine feinere Form des Lohnes. Selbst die Pflicht rechnet noch. Der Zwang erst leitet zum Lohn, der Lohn zur Pflicht. Das Interesse gibt den Ausschlag in der großen Welt wie in der Welt der Kleinen. Das Interesse oder die Selbstliebe setzt den Erwachsenen in Bewegung, die Selbstliebe spornt auch das Kind. Die einzige Gesinnung, die dem Menschen angeboren ist, die Selbstliebe, macht das Kind schon in dem Grade empfindlich gegen physischen Schmerz, wie sie es treibt, das physische Vergnügen aufzusuchen. Die Erfahrung lehrt, daß die Furcht vor körperlichen Züchtigungen viel nachhaltiger wirkt als eine lange Ermahnung. In tausend Fällen aber muß die moralische Empfindlichkeit des Kindes erst durch die physische geweckt und geschärft werden. Es muß sein physisches Interesse gefährdet wissen, um seinen Willen zu zügeln. Dadurch aber wird die Furcht das erzeugende Princip seines Willens und seines Verstandes. Seine Selbstliebe sagt ihm: „Die Ruthe ist allerdings deine Feindin, aber ohne deinen Willen thut sie dir nichts; nur, wenn du sie selbst rufst, kommt sie dir nach.“ Der Affect der Furcht also stachelt das Kind gegen einen Feind, der ihm möglicher Weise Böses zufügen könnte, zu kämpfen.

Aus Haß gegen den Schmerz zwingt es sich selbst, indem es sich überredet. Es zwingt sich selbst zu etwas, weil es die Folgen als nachtheilig erkennt für seine Selbstliebe, für seine — Glückseligkeit. Damit ist die „Verknechtung" des Menschen durch die Furcht in das richtige Licht gerückt. Allerdings knechtet sie ihn. Knechtet ihn aber nicht auch die Ehre? Macht sie ihn nicht abhängig von der Anerkennung Anderer? Ehre ist das Handeln in Uebereinstimmung mit den Vorstellungen der Gesellschaftsklasse, der man angehört oder doch angehören möchte. Daher gibt es so viele Ehren wie es verschiedene Gesellschaftsklassen gibt. Was regelt die Lebensformen des Wohlerzogenen? Die Furcht, die ihn bewegenden Affecte durch heftige Gebärden nicht zum Schauspiel zu machen. Basedow kommt in Widerspruch mit sich selbst, indem er sich bemühte, alle körperliche Züchtigung aus der Schule zu entfernen, und dagegen die Meritentafeln mit ihren gelben und schwarzen Nägeln und den Orden des Fleißes und der Tugend empfahl, welchen die Dessauer Zöglinge „im Knopfloche" zu tragen hatten. Das waren doch gleichfalls „Knechtschafts"-Uebungen, wenn auch feinerer Art, die überdies noch die Gefahr in sich bargen, den Ehrgeiz und die Eitelkeit der Zöglinge anzufachen.

So sehr der Ehrtrieb auf der einen Seite als eine mächtige und auch des Menschen nicht unwürdige Anregung zum Handeln angesehen werden muß, kann er auf der andern Seite durch einseitige Anfeuerung zu den unsittlichsten Verirrungen führen. Wer also dem Lehrer den pädagogischen Takt im Gebrauche der körperlichen Züchtigungsmittel abspricht, der muß ihm überhaupt jedes erzieherische Reizmittel verbieten, muß ihn, um es kurz zu sagen, als erzieherische Null aus der Schule weisen. Im andern Falle wird jeder Pädagog die körperliche Strafe in der Schule als ein Uebel betrachten. Man braucht ja nur von humanen Gesinnungen durchdrungen zu sein, um die Entbehrlichkeit der körperlichen Züchtigungsmittel in der Erziehung aufrichtigen Herzens zu wünschen; bei dem Zustande der jetzigen häuslichen Erziehung aber sind sie nicht unentbehrlich. Jeder berufsmäßig gebildete Lehrer wird also in erster Linie trachten, die Strafen zu verhindern; er

wird die körperliche Züchtigung nicht zur Regel machen, sondern im Gegentheil sie auf Ausnahmsfälle beschränken. Seiner Einsicht und Erfahrung aber muß es überlassen bleiben, welche Präventive auf jeden speciellen Fall passen. Immerhin sind wir — in Bezug auf das Vorstehende — dem Philanthropinismus zu Danke verpflichtet; allein praktisch bedeutungsreicher für die Erziehungsreform ward er, wie wir schon oben angedeutet haben, durch die Betonung des Anschauungsprincipes.

An die Stelle des Auswendiglernens sollte das Auffassen durch Auge, Ohr und Verstand (Nachdenken) treten. Erst die Anschauung, dann der Begriff, — darin hatte sich die psychologische Ordnung offenbart, in welcher der menschliche Geist gesetzmäßig fortschreitet. Allerdings forderte der Philanthropinismus damit nichts Neues. Wir wissen heute, daß schon Rabelais sowohl wie dessen Landsmann Montaigne das anschauliche Lehrverfahren, den Weg der Induction gefordert haben. Allein der Philanthropinismus hat das Verdienst, das, was Comenius in seinem orbis pictus erstrebt, was Locke so bestimmt formulirt: Das Kind solle nicht durch Worte, sondern durch Dinge und Abbildungen der Dinge die ersten Vorstellungen erhalten, zu seinem Schiboleth gemacht und den auf Anschauung basirten Unterricht zu dem Range einer pädagogischen Norm erhoben zu haben, die heute noch ihre volle Geltung bewahrt. Unter diesem Zeichen sollte das nachwachsende Geschlecht einem freiem, und mehr und mehr bewußten Gebrauch seiner Geisteskräfte entgegenreifen und dadurch ihm der Geist der Selbstständigkeit eingepflanzt und es zur Mündigkeit im Denken und demzufolge im Handeln geführt werden. — —

Neben dem Nützlichen sollte aber nach dem Erziehungsprogramm der Philanthropisten die Schule auch das Schöne, Wahre und Gute als Lernobjekt in ihren Unterricht aufnehmen. Für sie bestand der höchste Werth des Menschen nicht sowohl in dem, was er weiß, als in dem, was er will, und der Wille wiederum hatte nur dann Anspruch auf Achtung, wenn er auf das Gute gerichtet war. Intellectuelle und ästhetische Bildung galten als die Grundmauern, moralische Bildung aber als der

Dom, als der Schlußstein des ganzen Gebäudes. „Werden die Anstalten, das Herz vor Lastern zu bewahren, versäumt, so kann das fähigste Genie in allen Wissenschaften und freien Künsten auf die beste Art unterrichtet und geübt werden und dennoch auf immer des Weges sowohl zur Tugend wie zur Glückseligkeit verfehlen. . . . In der Sittenlehre ist nicht Unterricht, sondern Uebung die Hauptsache. Man muß gleich anfangs die Abhängigkeit der Kinder, ihren Hang zur Nachahmung und ihr Vertrauen auf Belehrungen weislich gebrauchen, sie zu den einzelnen tugendhaften Neigungen und Handlungen zu gewöhnen und diejenigen schlimmen Verwöhnungen zu verhüten, welche es ihnen unangenehm, schwer oder unmöglich machen würden, der moralischen Einsicht und dem Gewissen, wenn sie in ihren Seelen entstehen werden, Folge zu leisten."

So eng Basedow sich sonst an den Genfer Philosophen Rousseau anschloß, in der Betrachtung der Erziehung des Kindes zur Sittlichkeit wandte er sich von ihm ab: statt des Rousseau'schen Weges der Naturbeobachtung schlug er den Weg der Menschenbeobachtung ein. Man weiß, daß Rousseau die sittliche Wirkung der Verstandesbildung, die Veredlung des Gemüthes durch Mittheilungen von Kenntnissen abgelehnt, ja sogar in der bezüglichen Preisfrage der Akademie zu Dijon Künste und Wissenschaften als Hindernisse der Sittlichkeit bezeichnet hat.*)

Das war eine Behauptung psychologischer Unwissenheit, auch wenn sie aus dem Munde des berühmten Pensionärs der Akademie von Dijon kam. Es ist eine psychologische Unmöglichkeit, daß etwas an sich Gutes wie die Aufklärung etwas an sich Schlechtes wie die Unsittlichkeit bewirken könne. Die Wissenschaften beschäftigen sich mit Erforschung des Wahren, die Künste mit der Darstellung des Schönen; — die Erkenntniß der Wahr-

*) Es wird übrigens erzählt, daß Rousseau auf die Frage, ob die Civilisation der Menschheit nützlich gewesen, anfangs bejahend antworten wollte, bis ihn Diderot aufmerksam machte, daß die Civilisation vertheidigen eigentlich keine große Genialität erfordere; daß es dagegen viel wirksamer sein müsse, die Civilisation anzugreifen. Rousseau soll sich die Sache überlegt und dann seinen „Discours sur les arts" geschrieben haben.

heit und Schönheit aber können den Menschen unmöglich schlechter machen. Jeder Unterrichtete weiß, daß Unterricht und Aufhellung des Verstandes nicht nur frei, sondern auch besser macht. Aufklärung ist nur ein anderer Ausdruck für geistiges Wachsthum, für die naturgemäße Entwickelung des Geistes zur Selbstständigkeit im Denken und Handeln; also muß die moralische Entwickelung in dem Begriffe Aufklärung schon enthalten sein. Der Satz, daß das Wissen an sich blos ein Mittel sei, das eine gute und schlechte Anwendung gleicherweise gestatte, ist einfach unrichtig. Weil und soweit das Wissen eine Aufklärung des Geistes involvirt, schließt es einen moralischen Zwang mit ein. Welch ein armseliges Etwas wäre sonst das Denken, nicht einmal dazu gut, die Ausschreitungen des Handelns zu gewahren! Nein — in einem normal fühlenden Menschen sind Erkenntniß, Wille und Empfindung keine getrennte Kleidertaschen, die nichts mit einander gemein haben; Wille und Empfindung stehen vielmehr im Dienste der Erkenntniß und werden von dieser geregelt. Was auch den Aufgeklärten zum Verbrechen hinreißen kann, das ist die Leidenschaft. Wir sagen nicht, daß der Aufgeklärte eines Verbrechens nicht fähig wäre, weil er aufgeklärt ist, wir führen den Akt nur zurück auf das wirkliche Motiv. Der Verstand an sich und für sich ist so wenig schuld, daß er, wenn er nur halbwegs klar ist, das Amt des Warners, des Anklägers übernimmt; aber das Verbrechen geschieht, weil der Verstand im Kampfe mit der Leidenschaft unterliegt. Wäre er stärker gewesen, es hätte nicht geschehen können. Basedow gesteht die indirekte Wirkung der Mittheilung von Kenntnissen auf die Veredlung des Gemüthes zu; aber auch er hält noch fest an dem Dualismus, der den Begriff Unterricht in Gegensatz setzt mit dem Begriff Erziehung, ein Gegensatz, der heute noch seinen düsteren Schatten in unsere Schulstuben wirft. Die Schule ist nur Lehranstalt, ist und kann nur eine solche sein. Alle ihre Einrichtungen, innere und äußere, weisen hin auf den Unterricht, d. i. auf die Bildung des Gedankenkreises als ihren Zweck. Erziehungsanstalt ist sie lediglich darum und insoweit, weil und insoweit sie Unterrichtsanstalt ist. Und je mehr die Schule wirklich unterrichtet, je

vorzüglicher sie die Erfolge des Unterrichts sich stellt, desto mehr ist für die Erziehung geleistet. Jeder Unterricht, d. h. jede planmäßige Einwirkung des mündigen Lehrers auf den unmündigen Schüler, erzieht. Indem jeder Lehrstoff mehr oder weniger eine Art persönlichen Charakters an sich trägt, versetzt er durch seinen Inhalt den Schüler in das Verhältniß eines erhebenden Umgangs und darin liegt seine hohe, veredelnde, unmittelbar wirkende Macht, die hier niederen Regungen und Trieben, Leidenschaften und Affecten die Kraft entzieht, dort natürliche Gegengewichte in der Seele gegenüber stellt.

Jeder Lehrstoff trägt also seinen pädagogischen Werth in sich, an jedem erzieht sich der Geist, jeder entwildert.

Demnach heißt Lehren zugleich Erziehen, Wissen wird zugleich Können. In richtiger Würdigung des Gesagten verlangt daher auch der Philanthropinismus: „Beachte die Individualität des Zöglings!“ Dies Verlangen wurde entschieden betont — und eine spätere Zeit hat es gewürdigt und beherzigt. Unsre heutige Didaktik, namentlich durch Dr. Diesterweg gefördert, stellt es als eine der ersten ihrer Forderungen auf. —

Grundlegend für die Theorie der modernen Pädagogik ward Basedow dadurch, daß er die Sittenlehre auf die Erfahrung gründete und Kirche, Religion und Moral begriffsmäßig auseinander hielt. „Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit. Die natürliche Religion und Sittenlehre ist der vorzüglichste Theil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen.“ „Die Sittenlehre und die Klugheitsregeln gründen sich auf Erfahrung. *)

Es muß zugegeben werden, daß damit für die Erziehung ein principieller Standpunkt gewonnen ward, der ein für allemal der Gefahr vorbeugte, bei der sittlichen Führung des Schülers in eine bodenlose Mystik zu gerathen. Basedow suchte die Sittlichkeit innerhalb des Natürlichen, im Wesen des Menschen selbst und lehnte damit jene abstracte Sittlichkeit ab, welche die kirchliche Lehre postulirt, die den sittlichen Werth nach dem Maß-

*) Basedow: Methodenbuch — S. 14—314 ff.

stabe des Bekenntnisses mißt. Basedow's Ideal war das Reinmenschliche, insofern man unter demselben nicht das Gegebene, sondern das natürlich Entwickelte versteht. In einem Sokrates, Plato, Aristoteles, Solon, Pythagoras, M. Aurel, Buddha, Jesus erschien ihm das Ideal des reinen Menschenthums in relativer Vollkommenheit und somit das Ideal für die Massen. In der That, unsere Sittlichkeit ist von dieser Welt; alle menschlichen Ideale, mögen sie sich immer beziehen, worauf sie wollen, sind empirisch entstandene Darstellungsgebilde und es erscheint unzulässig, diesen wie jener eine andere Existenz als im Kopfe der Menschen zu vindiciren. Weit entfernt, eines der alten Pflichtgebote zu verneinen, werden sie nur zurückgeführt auf ihre naturwissenschaftliche Basis, nicht aber auf eine Erhebung zum Transcendentalen. Darin liegt zugleich die begriffsmäßige Scheidung zwischen Moral und Religion. Moral und Religion vertragen sich sehr wohl miteinander, aber sie bedingen einander nicht. Erfahrungsgemäß gibt es nicht wenig religiöse Leute, die unmoralisch sind. Religion ist Sache des Glaubens, die Moral ist Sache des Wissens und Wollens. Was Diebstahl, Ehrlichkeit, was Liebe, Haß, was Stolz, Bescheidenheit, was Lüge, Wahrhaftigkeit ist, das glauben wir nicht, das wissen wir. Täglich und stündlich gewinnen wir die Erfahrung davon und die auf diese Dinge sich beziehenden Gebote und Verbote. Das Moralische hat also eine andere Evidenz als das Kirchliche; es kommt aus anderer Quelle, die fortfließen kann, auch wenn die Dogmen des Glaubens abgelehnt werden. Denn für Jeden, dessen Erkennen dazu reif ist, bestehen die ethischen Kategorien, welche sich in den zwei großen Postulaten der Wahrheit und der Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze concentriren, mit einer Nothwendigkeit und Ueberzeugungskraft, der sich gar nicht ausweichen läßt.

Wir kommen somit darauf zurück, wovon wir ausgegangen sind: Aufklärung und Sittlichkeit bedingen sich wie Erkenntniß und Wille. Ein Begriff hat den andern zur Voraussetzung. Wer das Gute nicht weiß, der kann es nicht wollen und nur die Richtigkeit des Denkens verbürgt die Gerechtigkeit des Herzens. Je mehr der Mensch durch die Macht des Gedankens eine geistige

Persönlichkeit geworden ist, desto reiner gestalten sich seine sittlichen Beziehungen zur Gesellschaft. —

Die Glückseligkeit des Individuums wird aber auch durch die Bildung des Körpers bedingt, und die Philanthropisten beherzigten im Hinblick darauf auch nach dieser Richtung die Bußpredigt Rousseau's mit allem Eifer. Die vorphilanthropistischen Schulen hatten sich lediglich die Bildung des Geistes angelegen sein lassen, als wäre das Kind ein rein seelisches, der Leiblichkeit vollständig entkleidetes Wesen. „Wir gewöhnen unsere Zöglinge zu kalten Bädern, deren sie sich, sobald es nur die Witterung erlaubt, täglich bedienen. Wir nöthigen sie, alle Arten der Speisen, harte und weichliche, warme und kalte, ohne Unterschied zu genießen. Wir führen sie zur Sommerzeit in Wälder, wo wir mit ihnen mehrere Tage unter Zelten leben und lehren sie da Kälte und Wärme, schlechtes Lager, geringe Kost und allerlei Arten von unschädlichen Unbequemlichkeiten mit Lust ertragen. Wir üben sie im Wettlaufen, Ringen, Balanciren, Fechten, Tanzen — kurz in Allem, was den Nerven Kraft, den Gliedern Gelenksamkeit, den Sinnen Schärfe und dem ganzen Körper Festigkeit, Bewegkraft und Stärke ertheilen kann"*), lautet die bezügliche Vorschrift.

Wenn auch Basedow selbst in Bezug auf körperliche Erziehung zunächst nur darauf hinwirkte, daß in Nahrung, Kleidung und sonstiger Lebensweise das Ueberflüssige und Nachtheilige abgehalten ward, wie denn die Zeitgenossen mit Erstaunen und Grauen im Philanthropin zu Dessau zum erstenmale Zöglinge mit „unbedecktem Halse und überschlagenem Hemdekragen und mit kurz geschnittenem, unfrisirtem und ungepudertem Haar" sahen;**)

---

*) Basedow: Methodenbuch — S. 11 ff.

**) Schummel: „Fritzens Reise nach Dessau": „Die Zöglinge des Philanthropins tragen alle kurzgeschorene Haare. Keiner trägt eine Halsbinde, der Hals ist vielmehr ganz frei, das Hemd über das Kleidchen zurückgeschlagen."

Raumer. „Geschichte der Pädagogik" — Bd. II. — S. 299: „Das heillose Zeitalter Ludwig XIV. brachte den armen Kindern in den höheren Ständen frisirte, mit Puder und Pomade eingeschmutzte Haare, galonnirte

so waren es doch Pädagogen aus Basedow's Schule, welche die Gymnastik in die Schule einführten und damit den Grundsatz thatsächlich zur Geltung brachten, daß die Anstrengung das praktische Princip der Diätetik sei. Wir erinnern hier nochmals an Guts Muths.*)

Insbesondere sei hier auf ein neues päd. höchst wichtiges Erziehungsmittel hingewiesen, das durch die Philanthropen in das Gebiet der Pädagogik eingeführt wurde und bis zum heutigen Tage stets an Wichtigkeit zunimmt, es ist das Spiel.**)

Das Erziehungsprogramm des Philanthropinismus zog aber auch das Haus in die Sphäre seiner Reformthätigkeit. Denn nicht nur die Schulerziehung, auch die Erziehung durch die Familie erschien ihm bejammernswerth. Die Mißhandlungen, welchen die Kinder im elterlichen Hause ausgesetzt waren, schrieen wider den Geist menschlicher Natur und sittlicher Würde. Eine bis zur Grausamkeit entwickelte Strenge hatte auf das kleinste Vergehen die Peitsche gesetzt. In den „herrschaftlichen Häusern"

Röcke, kurze Beinkleider, seidene Strümpfe, einen Degen an der Seite; das war für rührige, frische Jungen die ärgste Tortur . . . man sehnte sich, wie Kant sagt, nach einer Revolution zur Befreiung der Jugend."

*) Vergl. Guts Muths; „Gymnastik für die Jugend" (1793). Gen. Werk trägt das Motto:

Ihr lehrt sie Religion, ihr lehrt sie Bürgerpflicht,
An ihres Körpers Wohl gedenkt ihr nicht.

Guts Muths erstrebt die von den Griechen schon verwirklichte Harmonie zwischen der geistigen und körperlichen Ausbildung. (Man vergl. Grasberger „Erziehung und Unterricht im klass. Alterthum mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung der Gegenwart." I. Bd. I., Seite 17 ff.—)

**) „Ergötzlich", schreibt Schummel, Lehrer der Magdeburger Frauenschule, welcher der bekannten Prüfung des Dessauer Philanthropins am 13. Mai 1776 beigewohnt, „sind die Spiele der jüngeren Kinder, Herr Wolke stellte dabei die Officiere vor und commandirt lateinisch. Sagt er: „Claudite oculos!", so machen Alle die Augen fest zu; ruft er: „Circumspicite!", so sehen sie sich überall um; und heißt es: „Imitamini sutorem!", so nähen sie alle mit einander wie die Schneider" (Cfr. S. 53 d. Abhdlg.)

Pfeffel (cfr. J. Kellner: Gottl. Konr. Pfeffel — Päd. Bl. von Dr. Kehr — Jhrg. 1879 — S. 135.) pflegte schon die „gymnast. Spiele", die dem nämlichen Zwecke dienten, den wir heute mit dem Turnen verbinden. —

regierte uneingeschränkt der Hofmeister, der nur in den seltensten Fällen über die Qualitäten eines Erziehrers verfügte.*) Die vornehmen Eltern sahen die Erziehung ihrer Kinder stillschweigend als eine ihrer Aufmerksamkeit unwürdige Beschäftigung an: sie bezahlten Drillmeister.

Der bekannte Satiriker Rabener hat diese Nachtseite der damaligen vornehmen Welt, des stolzen Adels und des wohlhabenden Bürgerstandes, mit feiner Ironie beleuchtet in dem „Schreiben eines von Adel an einen Professor, in welchem einen guten Hofmeister zu wählen gebeten und gesagt wird, was man von ihm für Fähigkeiten verlange“ und in der „Antwort des Professors nebst zwei Taxen von einem geschickten und elf ungeschickten Hofmeistern.“ **)

---

*) Basedow verbreitet sich in den „Zusätzen zum vierten Hauptstücke von der Erziehung „Methodenbuch“, S. 90 und 91, „über die Wichtigkeit des Hofmeisterstandes, die heute noch jeder Pädagoge und Vater lesen und beherzigen sollte.

**) Als Probe theilen wir das „Schreiben eines von Adel an einen Professor“ mit:

„Hochzuverehrender Herr Professor!

Meine Jungen wachsen heran, und es ist nun Zeit, daß ich ihnen einen gescheiten Hofmeister halte. Bisher habe ich den Schulmeister lassen zu ihnen gehen, aber er kann sie nicht mehr bändigen. Ich weiß, in welchem Ansehen Sie in Leipzig stehen und daß Ihr Vorzimmer beständig von solch' krummgebückten Creaturen voll ist, welche Hofmeisterstellen oder Informationes suchen. Lesen Sie mir einen hübschen gesunden Kerl aus. Sie wissen es selbst, daß bei mir weder Menschen noch Vieh Noth leiden. Fritze, der älteste, ist ein durchtriebener Schelm. Er hat offenen Kopf und ich darf es den Buben nicht merken lassen, daß ich ihn lieb habe — der leichtfertige Schelm! Er ist noch nicht 14 Jahr alt und hat in humaniori(s) (bus!) gar feine principia. Ferdinand ist meiner Frau ihr Junge. Er ist immer kränklich und das geringste Aergerniß kann ihm schaden. Das gute Kind will mit lauter Liebe gezogen sein, und meine Frau hat schon zween Bediente weggejagt, die ihm unfreundlich begegnet haben. Das älteste Mädchen ist 12 Jahre. Sie soll noch ein bischen Katechissen lernen und hernach will ich dem kleinen Nickel einen Mann geben, der mag sehen, wie er mit ihr zurecht kömmt. Mit dem kleinen Mädchen hat der Hofmeister gar nichts zu thun, die behält die Mamsel bey sich. Seh'n Sie nun, Herr Professor, das ist die Arbeit alle. Ich werde Ihnen sehr verbunden sein, wenn Sie mir einen hübschen Menschen vor-

Auch in Bezug auf die Lehrerbildung wies der Philanthropinismus auf die richtigen Bahnen. Seine Forderung: „Es müssen vor allen Dingen Künstler gebildet werden, wenn die Kunst gedeihen soll", suchte er zu bewahrheiten, wie dies die Geschichte des Philanthropin's zu Dessau zeigt; und diese Bahn ist seitdem unablässig weiter verfolgt worden. Unsere jetzigen Seminare verdanken ihr Dasein hauptsächlich dem Ideale, welches den Philanthropen vorschwebte, und wenn wir einerseits anerkennen müssen, daß unsere Zeit wesentlich zur bessern Gestaltung des ursprünglichen Planes beigetragen hat, so unterliegt es andererseits keinem Zweifel, daß noch viel zu thun übrig bleibt, und wir nicht etwa mitleidig, sondern dankbar auf die Philanthropisten zu blicken, alle Ursache haben.*)

---

schlagen. Ich verlange weiter nichts von ihm, als daß er gut Latein versteht, sich in Wäsche und Kleidung reinlich und sauber hält, Französisch und Italiänisch sprechen kann, eine schöne Handschrift schreibt, die Mathematik versteht, Verse macht, soviel man fürs Haus braucht, tanzen, fechten und reiten kann und wo möglich ein wenig zeichnet. In der Historie muß er auch gut beschlagen sein, vor allen Dingen aber in der Wappenkunst. Ist er schon auf Reisen gewesen, desto besser. Aber er muß sich gefallen lassen, bei mir auf meinem Gute zu bleiben und sich wenigstens auf 6 Jahre bey mir zu vermiethen. Dafür soll er bey meinen Kindern auf der Stube freye Wohnung haben, mit dem Kammerdiener essen und jährlich 50 Gulden bekommen. Zum heiligen Christe und zur Messe gebe ich nichts, dergleichen Betteleyen kann ich nicht leiden. Sind die 6 Jahre um, so kann — er in Gottes Namen hingehen, wohin er will. Ich will ihn sodann an seinem Glücke nicht hindern. Mich dünkt, die Vorschläge sind ganz billig. Hat der Mensch Lust zur Wirthschaft, so kann er meinem Verwalter mit an die Hand gehen. Es wird seyn Schaden nicht seyn, denn er weiß doch nicht, wozu er's einmal brauchen kann. Ich werde für Ihr Bemühen erkenntlich seyn und bin, hochzuverehrender Herr Professor,

Ihr

dienstbereitwilligster"

* * * * *

*) Wir erinnern hier nur an Friedrich Eberhard v. Rochow, den Gründer des Lehrerseminars zu Halberstadt, dem bei Veranlassung des 100jährigen Jubiläums gen. Anstalt der derzeitige Direktor derselben, Dr. Kehr, ein ehrendes Denkmal in den „Päd. Blättern" vom Jahre 1878 — Heft 4 — S. 339 ff. setzte.

In seinem 1770 herausgegebenen „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“*) zeigt Basedow bisher unbekannte, oder oft vernachlässigte Erziehungsmittel, welche der großen Unvollkommenheit häuslicher Erziehung abhelfen sollten.

Dieses „Methodenbuch“ war gewissermaßen ein Brevier für das Haus. Es sollte die Väter und Mütter verständigen über das, was erziehen heißt, und ihnen Aufschluß geben über die Mittel und Wege erzieherischer Praxis, über die erste Leibespflege also, über die Erziehung zum kindlichen Gehorsam, über Gewöhnung an Mäßigung der sinnlichen Begierden, über die Führung zur Wahrhaftigkeit, zum Fleiß, zur Liebe, zur Ordnung und Reinlichkeit, zur Wohlthätigkeit und Dienstfertigkeit, über die Anwendung von Strafen, über die Wahrung der Schamhaftigkeit unter gleichzeitiger Aufklärung über gewisse natürliche Sachen. „Von der Zeugung der Thiere und Menschen muß man schon mit jungen Kindern, wenigstens vor dem zehnten oder zwölften Jahre mit Wahrhaftigkeit, obgleich nicht ganz umständlich, ernsthaft wie von andern natürlichen Dingen in Beziehung auf die Vorsehung Gottes, und in den anständigsten Ausdrücken oftmals reden, um sie auf die rechte Art mit diesen Gedanken bekannt zu machen.

Sucht man ihnen diese natürliche Art ganz zu verbergen, oder befriedigt man ihre Wißbegierde durch Fabeln, so werden die Erfahrungen von der Wahrheit ohne Wissen der Eltern und Aufseher in solchen Jahren, da der Mißbrauch vielleicht auch schon möglich ist, die Neugierde sehr stark und auf eine schädliche Weise reizen. Sie werden sich unter einander mit den neuentdeckten Geheimnissen unterhalten, wovon ich die gefährlichen Folgen Verständigen nicht erklären darf.“ **)

Wie Basedow sich diese Belehrungen dachte, das erfahren wir aus der Praxis, die in dem Philanthropin zu Dessau geübt

---

*) 1773 hatte das „Methodenbuch“ seine dritte — uns vorliegende — Auflage erlebt; sie war zu haben „bey des Verfassers Freunden und in Leipzig in Commission bey Casp. Fritsch.“

**) Basedow: „Methodenbuch“ S. 60, 63 und 64.

wurde. Seine Ansichten enthalten unleugbare Wahrheiten, allein an der Schwierigkeit der Ausführung scheiterte er. Der Bericht*) welchen „Schummel“ über das „erste öffentliche Examen des Philanthropins zu Dessau“, insonderheit über die Besprechung des bekannten Bildes, das eine schwangere Frau ꝛc. darstellte, veröffentlichte, zeigt uns die Thatsache zur Genüge. Gleichwohl wäre es wünschenswerth, daß unsere Zeit den angeregten Gegenstand im Auge behielte, und nur versuchte, dem richtigen Gedanken die richtige Form zu geben.

Aus der Behandlungsweise des in Rede stehenden Gegenstandes von Seiten der Philanthropisten im Philanthropin zu Dessau ist ersichtlich, daß Basedow, und wie die Geschichte der Pädagogik zeigt, auch seine Nachfolger, dem Hause und zwar der Seele des Hauses, der **Mutter** — als einen der wichtigsten Erziehungsfaktoren — die gebührende Stelle einwies; das war **deutsch** gedacht und gehandelt. Basedow würdigte Goethe's Paradoxon:

„Man könnt' erzogene Kinder gebären,
Wenn die Eltern erzogen wären.“

„Will man einen Jeden zu seinen ersten Pflichten wieder zurück führen, so fange man mit den Müttern an.“ — —

„So wie es jetzt ist, hat das Innerliche des Hauses nicht mehr das Ansehen der Lebhaftigkeit; kein rührendes Schauspiel einer anwachsenden Familie heftet die Ehemänner an dieselbe; man ehrt die Mutter weniger, deren Kinder man sieht. Die Familien sind nicht mehr beständige Wohnsitze; die Gewohnheit stärkt nicht mehr die Bande des Blutes; es sind keine Väter mehr, keine Mütter, keine Brüder, keine Schwestern. — — Der Reiz des häuslichen Lebens ist das beste Gegengift wider die übeln Sitten. Das Lärmen der Kinder, welches man Ungestüm nennet, wird angenehm. Wenn die Familie lebhaft und beseelt ist, werden die häuslichen Sorgen die liebsten Beschäftigungen der Frau und der angenehmste Zeitvertreib des

*) Schummels „Prüfungsbericht“ erschien als fingirter Brief eines zwölfjährigen Knaben unter dem Titel „Fritzens Reise nach Dessau.“

Mannes. Werden die Weiber wieder Mütter, so werden auch die Männer bald wieder Väter und Ehegatten." *)

Dieser von erbarmungsvoller Liebe diktirte Mahnruf ist mehr denn je auch noch ein Mahnruf an alle Erzieher, Eltern und Schulbehörden unserer Zeit. Möchte er gehört und beachtet werden! Sorgen wir dafür, daß aus dem heranwachsenden Geschlecht echte, wahre, deutsche Mütter erwachsen! „Oder, wer rettet uns von Fichte's trostloser Weissagung, daß wir allzu verkehrt seien, als daß die Jugend in unserer Nähe gedeihen könnte? Fichte selbst, der uns niedergeschlagen, soll uns erheben. Denn, was er gegenüber der Verkehrtheit seines Zeitalters und dieser zum Trotz hoffen konnte, daß eine für seine vielen Erziehungsanstalten ausreichende Zahl von gebildeten Erziehern und Erzieherinnen der Kinderwelt mit Erfolg sich opfern würde", schreibt Professor Dr. Stoy, **) „das werden wir doch wahrlich von denen hoffen dürfen, welche durch tausend geheimnißvolle Bande an ihre Kleinen gekettet sind? Ja gewiß, sie sind unsere Hoffnung, sofern sie nur wollen, ernstlich wollen, mit der Innigkeit der Liebe wollen, als deren natürliche Vertreterinnen wir sie zu ehren pflegen.

Liebes, deutsches Vaterland! Ich bin so manches Jahr über deine freundlichen Fluren gewandelt, bin freudig gestanden bei der lauten Betriebsamkeit deiner Städte und der stillen Arbeit deiner Dörfer, bin eingekehrt in deinen Kinderstuben und habe einen Blick geworfen in die Zimmer deiner Mütter. Aber bei dem Arbeiten vernahm ich nur Reden von Gewinn und Verlust, in den Kinderstuben fand ich, ach wie selten die Mütter, auf dem Arbeitstisch deiner Frauen und Mädchen sah ich kunstreiche Gewebe oder literarische Werke, aber unter diesen eher alle Dichter des In- und Auslandes, ja eher selbst die abscheulichen Mysterien, als die Levana deines gemüthreichen Jean Paul oder die mütterliche Gabe der sinnreichen Necker de Saussure!

---

*) Basedow: Methodenbuch — S. 35 und 36.

**) Stoy.: „Rousseau, Fichte, Considerant und die Idee der Erziehung" — S. 24 ff. (Jena bei Frommann 1850.)

Sie liebten herzinnig ihre Kleinen und ließen's doch geschehen, daß in dem Raume, wo mehr gesäet wird als im akademischen Auditorium, von roher Hand die ersten Keime von Furcht, oder Trotz, oder Herzlosigkeit, oder Unredlichkeit, oder Wollust in die jungen Seelen gepflanzt wurden! . . .

Ach, und auch deine Bewahranstalten kenne ich, deine herzlosen Bewahranstalten! Wo Aufsicht und Sorge von einer Hand oftmals in reichem Maße geboten ward, aber nirgends die andauernde Wärme mütterlicher Führung mir entgegenstrahlte .... weil die Vielen, die da helfen könnten, bei dieser Pflanzstätte, die zugleich ihre eigene Bildungsstätte sein würde, nur flüchtig vorübergingen! Soll's bei dir anders werden, mein Volk, soll Großes und Edles in dir gedeihen — wie du in Wahrheit zu Großem und Edlem bestimmt scheinst, so wende dich an deine Mütter. Wenn erst nicht da und dort Eine — wie schon heute — im stillen Kreise ihrer Kleinen sich hingibt, sondern recht Viele, nicht als Lehrmeisterinnen, wie Pestalozzi wollte, sondern als Schutzengel für die Seelen — wenn diese im edlen Bunde von den Lebensquellen, welche in Lehre und Erfahrung fließen, sich tränken, und zwar still und geräuschlos, nicht aber als Bürgerinnen einer hochmüthigen Damenakademie — wenn diejenigen deiner Frauen, welche es vermögen und namentlich auch deine Jungfrauen der armen Verwaisten sich annehmen, denen Noth oder Sünde die Mutter wegriß, diese die himmlische Wärme weiblicher Sorge empfinden lassen, wozu wir keiner Götheſtiftung für sog. „Kindergärtnerinnen" bedürfen — dann ist der erste Schritt gethan und es beginnt von da an die schöne Zeit, welcher deine Dichter und die edelsten deiner Söhne sich entgegensehnen. . . . . D'rum auf! Rede, wer reden kann zu den Müttern, daß die Schlafenden erwachen! Schreibe, wer schreiben kann, für die Mütter, daß die Suchenden finden! Wirke, wer wirken kann, mit den Müttern, daß die Säenden ernten." . . .

Ja, wenn das matte Auge des Greises an seinem Lebensabende zu den blauen Bergen der Kinderzeit sich zurückwendet, da steigt hernieder von den Höhen die verklärte Gestalt der Mutter ihm entgegen und die lieben theuren Züge sind ihm ein Labsal.

Eine „gute Mutter!", welch' einen Inbegriff von allem Guten, Wahren und Schönen bergen nicht diese zwei Worte!

Die Philanthropisten handelten also christlich-germanisch, indem sie Mütter in des Wortes vollster Bedeutung den Kindern erziehen wollten; auch hierin waren sie bahnbrechend — und heute noch ist ihr Ideal eine unerfüllte Aufgabe aller Erzieher.*) Basedow verlangt daher in seinem „Methodenbuch" eine ganz andere Erziehung für die Töchter, als für die Söhne. „Das männliche Geschlecht ist von Natur und durch unsere Sitten geschickter, viel zu arbeiten, Erfahrungen aus der Ferne einzuziehen, Handwerke, Künste, Commerzien oder Wissenschaften zu erlernen, folglich die Bedürfnisse zu erwerben, Aemter zu verwalten, und vermöge seiner vorzüglichen Stärke die Familie zu schützen. Dahin muß also auch die Erziehung gehen. Eine Person des anderen Geschlechtes hingegen ist am geschicktesten, durch ihre Annehmlichkeit dem Manne zu gefallen, durch die Sorgfalt für viele kleine Bedürfnisse und Vergnügungen, und durch kluge Abwendung vieler kleiner Uebel dem Manne, sich selbst und der ganzen Familie sehr große Dienste zu leisten. Sie ist eine natürliche Rathgeberin, um des Mannes Uebereilung zu hindern. Sie ist unter der Herrschaft, folglich muß sie dieselbe zu ertragen wissen; sie nimmt aber Theil an der Herrschaft über Kinder, Hausgenossen und Gesinde, sie muß also auch die Gaben und Tugenden einer häuslichen Regentin besitzen. Dem entsprechend muß sie in ihrer Erziehung gewöhnt werden, ihre Person und ihren Umgang angenehm zu machen und zu erhalten; das männliche Geschlecht als das zum Vorzuge der Herrschaft bestimmte von Jugend auf anzusehn; sich dasselbe durch Sanftmuth, Geduld und Nachgeben geneigt zu machen; die Aufmerksamkeit auf die kleinen Angelegenheiten des Hauses für wichtig zu halten; und endlich die Schamhaftigkeit und Ehrbarkeit in Worten und Handlungen mit der äußersten Sorgfalt zu beachten.

*) Erst kürzlich hat der auf dem Gebiete der neueren Pädagogik bestens bekannte Pädagog, Dr. Schramm in München, ein „Brevier für Mütter" geschrieben, ein Schatzkästlein edler päd. Wahrheiten, das geeignet ist, die Ideale, die den Philanthr. vorschwebten, zu realisiren.

In der Sorgfalt für ihren Körper muß darauf gesehen werden, daß weibliche Beschäftigungen, die Stillsitzen oder eine gebogene Stellung erfordern, mit andern, die der Gesundheit zuträglicher sind, oft genug abgewechselt werden. Man muß früh anfangen, sie mit Anmuth gehen, stehen, sitzen und ihr Geschäft treiben zu lehren.

Auch kann man sie nicht zu früh zur Sauberkeit und zur Ordnung in ihrem Anzuge gewöhnen: aber es muß nicht geschehen durch eigentl. Lehren oder Verweise, sondern durch Exempel, durch Lob ꝛc. Wildheit und Heftigkeit müssen die Töchter von den Müttern, Aufseherinnen und Gespielen nicht lernen. In keiner Verrichtung des weibl. Gesindes dürfen sie ganz unerfahren sein: die gewöhnlichen Münzen oder nachgeahmte Abgüsse und die gewöhnlichen Arten des Maßes und Gewichtes müssen ihnen zur rechten Zeit als Werkzeuge dienen; sie sind eben so zweckmäßig, als die Modelle des Küchengeräthes und als die Puppen, an denen sie sich in der Sorgfalt des Ankleidens und des Nähens üben. Wenn aber die Mütter sich nur putzen, Besuche geben und annehmen, spielen und tanzen: so sehe ich nicht, wie die Töchter haushälterisch werden können. Unterrichtet müssen Mädchen soweit werden, daß sie mit Anstand sagen können, was sie sich zu sagen vornehmen, daß sie vernehmlich und der Sachkenntniß gemäß lesen; daß sie leserlich schreiben, daß sie sich zur regelmäßigen Richtigkeit des Ausdrucks und zur Rechtschreibung in der Muttersprache und im Französischen gewöhnen: daß sie einige Uebung im Briefschreiben, im Rechnen und im buchhälterischen Anschreiben besitzen; daß sie in der Religion und Sittenlehre alles, was als Beweggrund zu ihren Pflichten und zu ihrer Beruhigung dienen kann, aus sicheren Gründen glauben, daß sie von Musik, Singen, Tanzen und Zeichnen so viel erwerben, als nöthig ist, sich zuweilen mit der Ausübung zu ergötzen; jedoch wünsche ich nicht, daß sie in irgend etwas von dieser Art Meisterin würden, denn wenn man von wenigen Ausnahmen abgeht, so wird man durchgängig finden, daß Meisterschaften von dieser Art den Mädchen und Frauen entweder mehr schaden als nützen,

oder doch die gehörige Wirksamkeit weit besserer Triebe und Gaben verhindern." —

Aus Vorstehendem leuchtet mit seltener Klarheit der praktische Sinn und das pädagogisch-humane Streben Basedow's hervor. Wie Manches dürften die Pädagogen der Gegenwart noch von den Philanthropisten für die heutige Mädchenerziehung lernen, besonders diejenigen, welche die Mädchenbildung in die Sphäre der Gymnasialbildung schrauben wollen; sie könnten vor Allem lernen, daß ihr Streben eine Versündigung an der Mädchennatur und am Gesammtwohl ist.

In Uebereinstimmung mit den Philanthropisten sagt Schleiermacher: „Jeder öffentliche Unterricht für Mädchen erscheint nur als Stellvertretung des Familien-Unterrichts, und die Mädchen-Schulen sind anzusehen als hervorgegangen aus einer Vereinigung mehrerer Familien zur gemeinsamen Erziehung der Töchter in gemeinsamer Localität. Der ganze Charakter an Behandlung in der Töchterschule muß dem häuslichen in der Familie ähnlich sein." *)

Basedow betont hierbei auch die Uebereinstimmung der erzieherischen Faktoren sowie den organischen Zusammenhang zwischen Haus und Schule. Keiner muß niederreißen, was der Andere baut, Keiner bauen, was der Andere niederreißt. Die Uebereinstimmung der Eltern und Lehrer ist ein hochwichtiger Satz, der heute noch auf der pädagogischen Tagesordnung steht.

Um die erzieherische Arbeit des Hauses zu erleichtern und rege zu erhalten, sowie um den Unterricht der Schule erfolgreich zu unterstützen und ihn lebensvoller zu gestalten, gaben die Philanthropisten nicht nur Schriften über Erziehung heraus,**) sondern

---

*) Schleiermacher: „Entwurf eines Systems der Sittenlehre" — S. 357. Folgerungen daraus für Disciplin und Methode, s. ebendaselbst. — Die Maxime der Isolirung bei Mädchen, s. das. S. 116. — Man vergleiche ferner: S. 224, — 98, 225—227 des gen. Werkes.

**) Basedow hat allein 70 bezügl. Schriften drucken lassen. — Viele Fürsten, ferner Kant, Fr. H. Jacobi, Euler, Minister v. Zedlitz, M. Mendelssohn, Lavater u. a. interessirten sich für den Philanthropinismus und priesen ihn.

förderten auch Elementarbücher und belehrende Unterhaltungsschriften für die Kinderwelt zu Tage.*) Durch die Herausgabe der Letzteren wurde zunächst einem Nützlichkeitsprincip entsprochen, das aus dem edelsten Idealismus hervorgegangen war und unnennbaren Segen stiftete.

Erst die neuere Pädagogik hat diese That der Philanthropisten

---

*) Hier verdient namentlich der wackere Campe als derjenige Mann genannt zu werden, welcher durch seine „Schriften für die Kinderwelt" den philanthr. Lehren Eingang in die Familie verschaffte. Campe's Schriften, die vorzüglich auf das Praktische gerichtet waren, gaben den Eltern und Lehrern wichtige Fingerzeige für die Erziehung. Für Lehrer sind folg. Schriften Campe's zu nennen: „Braunschweiger Journal" (4. Jahrg. 1788—1791), das er mit Trapp, Stuve und Heusinger herausgab, und „Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesen" (16 Bde. 1785—1791.) Für Eltern ist besonders der „Theophron" zu nennen, in dem C. z. B. über „die Wahl des Berufes" für alle Zeiten bedeutsame Lehren ertheilt. In Campe's „Neuer Jugendbibliothek" und in seinen „Reisebeschreibungen für die Jugend" erweiterte er den jugendlichen Gesichtskreis. Campe ist mit Recht als der Repräsentant der Kinderliteratur zu betrachten; leider ergeht er sich aber in derselben zu sehr in sentimentalen Reflexionen und moralischen Zuthaten. Diese Fehler treten besonders in seiner Bearbeitung des „Robinson Crusoe" hervor. Die Zwischenreden des Robinson des Jüngeren, der zuerst 1779 erschien, „können die Jugend nur langweilen", sagt Dr. Schmidt in s. „Geschichte der Pädagogik" — 3. Aufl., Bd. III, S. 623 —, und „werden zum Glück von ihr überschlagen", fügt Schlosser in s. „Weltgeschichte für das deutsche Volk" (— 2. Ausg. — Bd. 14, S. 540—541) hinzu. — Immerhin ist es noch ein weit empfehlenswertheres Buch, als die in neuerer Zeit den päd. Büchermarkt füllenden, geistlosen Robinsonaden. Schließlich wollen wir noch anfügen, daß Campe für die Förderung und Reinigung der deutschen Sprache Großes geleistet hat. Sein „Wörterbuch" ist heute noch der größten Beachtung werth.

Salzmann, den wir schon als den tüchtigsten Praktiker unter allen Philanthropen zeichneten, wirkte durch Besonnenheit, Mäßigung, Heiterkeit und hausväterlichen Sinn an dem Werke der Jugenderziehung. Sein Wahlspruch war: „Denken, Dulden und Handeln." So lange es Eltern und Lehrer gibt, werden — außer seinen Kinderschriften — das „Krebsbüchlein" (eine ironische Anweisung zur schlechten Kindererziehung), sein „Ameisenbüchlein" (Anweisung zur Erziehung der Erzieher) und „Ueber heimliche Sünden der Jugend" von höchster Wichtigkeit sein und bleiben.

in's richtige Licht gestellt, hat die in die pädagogische Praxis eingeführte Jugendliteratur richtig gewürdigt und erfolgreich cultivirt.

Gerade aus der schriftstellerischen Thätigkeit der Philanthropisten — in Bezug auf die Jugendliteratur und gemeinverständlichen Erziehungsschriften überhaupt — geht hervor, „daß," um mit Palmer zu sprechen, „die Philanthropie bei diesen Männern nicht ein bloßer Aushängeschild war; in ihnen lebte wirklich eine Liebe, die deßhalb nicht, wie Rousseau's Haß, mit literarischen Feldzügen sich begnügte, sondern sich zum schweren Erziehungswerke selber hingab." — Das waren die pädagogischen Grundsätze Basedow's und seiner Schule, sie sollten ihre Organisation erlangen durch die von ihr geschaffenen Philanthropinen.

Praktisch zwar hat der Philantropinismus den pädagogischen Einfluß der Kirche nicht gebrochen, wohl aber theoretisch in ein richtigeres Licht gestellt.

So tief auch der Philanthropinismus seiner ganzen Erscheinung nach in der religiösen, sittlichen und politischen Aufklärungsperiode des vorigen Jahrhunderts wurzelte, und so deutlich ein socialer Zug also das Leitmotiv seiner pädagogischen Ideen war — der Kampf blieb Basedow nicht geschenkt. Neben der Bewunderung seines Zeitalters erfuhr er auch den Tadel in reichstem Maße. Es ist eine alte Erfahrung: so oft im Walde ein Schuß fällt, wirbeln die aufgescheuchten Krähen und Dohlen schreiend und krächzend empor. Es darf also nicht überraschen, daß es auch damals für jene Kreise, die über Religion und Sittlichkeit ihre traditionellen Begriffe haben, ein Bedürfniß war, entrüsteten oder auch demüthigen Widerspruch gegen das pädagogische Programm der neuen Schule zu erheben und es als ein System zu brandmarken, das zweifellos den Untergang der Menschheit herbeiführen müsse. Herder schickte das geflügelte Wort in die Welt: „Basedow möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen," — und die Pietisten, welche fühlten, daß ihre Macht bedroht war, führten den Krieg wider die „neue Lehre" mit jener geweihten Taktik, die aus frommem Eifer ein recht unfrommes Verfahren zu machen weiß.

Basedow hat vielfach geirrt, gewiß; er kam hie und da ab vom rechten Weg; Vieles stand seinen Reformen entgegen, und seine eigene Persönlichkeit nicht zuletzt; es galt, pädagogische Versuche zu machen, Methoden zu gewinnen und einzuführen — das alles läßt sich nicht über Nacht vollbringen. Zieht man aber die Bilanz, so wird auf Seite des Philanthropinismus immer das große Verdienst stehen, die Pädagogik der Schablone entfremdet, sie wissenschaftlich belebt und in die erzieherische Praxis den Geist der Toleranz und der Humanität getragen zu haben, ein Verdienst, welches selbst den großen Kant für sie gewann.

Für den wissenschaftlichen Pädagogen bedeutet der Philanthropinismus den Fortschritt gegenüber der Stagnation, die Geltendmachung des Realismus gegenüber der Herrschaft eines todten Wort- und Regelwerks und in principieller Beziehung nichts Geringeres als die Entheologisirung der Erziehung durch die Rehabilitirung der menschlichen Natur. „Naturgemäß" schrieb der Philanthropinismus auf seine Fahne und verzichtete somit darauf, die Menschennatur fernerhin auf die Erbsünde zurückzubeziehen.

Die neue Pädagogik hörte auf, den natürlichen Menschen nach den Lehren der Erbsünde zu verachten, sie liebte ihn. Statt ihn als ein von Haus aus grundverdorbenes, dem Satan verfallenes Wesen zu betrachten, das in christlich-dogmatische Dressur genommen werden müsse, erstrebte sie dessen Erhebung zum sittlichen Menschen.

Damit war der Weg für die segensreiche Entwickelung der Pädagogik angebahnt. — Vertieftes Studium und entsprechende Praxis führten auf ihm weiter dem idealen Ziele entgegen.

War Basedow in der Wahl der erzieherischen Mittel nicht immer glücklich, so dürfen wir nicht vergessen, daß frei von Fehlern kein Sterblicher ist — und daß es Undankbarkeit wäre, Gutes zu vergessen, weil es hätte besser sein können. Bei der Beurtheilung Basedow's sowie des gesammten Philanthropinismus hat sich die Geschichte der Pädagogik einer solchen Ungerechtigkeit schuldig gemacht. Basedow

zu verdammen wurde Mode, und diese Mode anzutasten gefährlich. Das aber darf den wahrheitsliebenden Forscher nicht zum muthlosen Schweigen bewegen. Sollte die vorliegende Abhandlung irgend etwas zur gerechten Würdigung einer so wichtigen Erscheinung auf dem Gebiete der Pädagogik beitragen, so wäre damit ihr Hauptzweck erfüllt.

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 061934433